

Juliana Cristina Neto Guimarães

Igualdade de (Género) oportunidades na rota da promoção da qualidade
educativa: Criação de um Gabinete de Mediação com alunos/as da Escola
Básica de Gondomar

**Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestrado em Ciências da
Educação, realizada sob orientação da Professora Doutora Sofia Marques da Silva**

RESUMO

Esta dissertação que resulta de um Mestrado em Ciências da Educação, por via profissionalizante, descreve e reflete o percurso de estágio desenvolvido na Escola Básica de Gondomar. Partindo de um interesse pela educação para a cidadania, nomeadamente pelas questões de género, foi realizado uma investigação exploratória neste contexto com os/as alunos/as do 2º Ciclo, culminando assim na construção de um Projeto de Mediação Socioeducativo.

Tendo em consideração que concepções estereotipadas prevalecem nos contextos da educação formal, influenciando assim a sua dinâmica, este projeto, desenvolvido em torno da criação de um Gabinete de Mediação sobre Estereótipos (género) Escolares - G@MEE, tinha como intuito, através de momentos de investigação e intervenção por parte de alunos e alunas do 2º e 3º ciclo, a consciencialização e reflexão das questões de género no contexto escolar. Neste sentido, este projeto permitiu o desenvolvimento de competências fundamentais para o percurso académico, profissional e pessoal dos sujeitos, dado que foi possível a articulação desta abordagem com conteúdos curriculares.

Atendendo aos pressupostos e às competências de um/a profissional das Ciências da Educação, este estágio assumiu uma metodologia participatória permitindo uma postura ativa dos sujeitos envolvidos, bem como uma maior interação com a comunidade educativa.

Posto isto, salienta-se que neste trabalho são mencionadas novas questões emergentes do contexto, bem como as ações desenvolvidas *com e pelos/as* alunos/as em torno da problemática da desigualdade de oportunidades e da violência no namoro, dado que foi o assunto que os/as participantes do G@MEE propuseram abordar.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a Master of Arts in Education, via the vocational branch, describing and reflecting the course of the training done in Escola Básica de Gondomar (Gondomar Primary School). Drawing on an interest in education for citizenship, namely gender issues, an exploratory research was carried in this context with Years 5 and 6 students, which led to the building of a Socio-Educational Mediation Project.

Considering that stereotyped constructs are dominant in formal education contexts, hence influencing its dynamic, this project was developed around the setting up of a School (gender) Stereotypes Mediation Office - G@MEE. Its goal was, through moments of research and intervention by students from Years 5 to 9, to raise awareness and to reflect on gender issues in the school context. In this sense, the project allowed for the building of essential skills for the educational, professional and personal course of the subjects, since it was possible to articulate this project with curricular contents.

Taking into account the prerequisites and skills of a professional in Education, this traineeship adopted a participatory methodology which allowed for an active stance by the subjects involved and for a greater interaction with the education community.

Finally, it should be noted that this work mentions new issues which arose from the context, as well as the actions carried out *with* and *by* students around the problem of the inequality of opportunities and violence in relationships, which was the subject that the participants in G@MEE proposed to approach.

RÉSUMÉ

Cette dissertation est le résultat d'un Master professionnel mention Sciences de l'Éducation. Elle dépeint et reflète l'expérience du stage qui s'est déroulé à l'École Primaire de Gondomar (Escola Básica de Gondomar). En partant d'un intérêt à l'éducation pour la citoyenneté, notamment les questions de genre, une recherche exploratoire a été réalisée dans ce contexte avec les élèves du cours moyen, qui a abouti à la construction d'un projet de médiation sociale et éducative.

Considérant que des conceptions stéréotypées sont dominantes dans les contextes éducatifs formels, ayant ainsi de l'influence sur leur dynamique, ce projet a été développé autour d'un Bureau de Médiation sur les Stéréotypes (de genre) Scolaires - G@MEE, avec le but de sensibiliser et de réfléchir sur les questions de genre dans le contexte de l'école, par le biais de moments de recherche et d'intervention par les élèves fréquentant le cours moyen et le collège. Dans ce sens, le projet a permis le développement de compétences fondamentales pour le parcours académique, professionnel et personnel des sujets, car il a été possible d'articuler cette approche avec des contenus des programmes scolaires.

Tenant compte des suppositions et des compétences d'un(e) professionnel(le) en Sciences de l'Éducation, ce stage a fait recours à une méthodologie participative, permettant une attitude active des sujets concernés et une plus forte interaction avec la communauté éducative.

Enfin, il est à noter que ce travail signale de nouvelles questions suscitées par le contexte, ainsi que par les actions menées *avec* et *par* les élèves autour de la problématique de l'inégalité d'opportunités et de la violence dans les relations, qui a été le sujet que les participant(e)s se sont proposé(e)s d'aborder.

AGRADECIMENTOS

Este momento é dedicado a todos/as aqueles/as que me acompanharam e contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto pessoa e profissional. Assim agradeço verdadeiramente:

“ Aos meus meninos e às minhas meninas“ pela participação que tiveram e pela colaboração neste trabalho, dado que sem a vossa ajuda e apoio este projeto não se tinha realizado. Assim, o G@MEE é um projeto nosso e um espaço onde partilhamos momentos de felicidade, tristeza, de stress porque há que tirar boas notas nos teste !!!.

Depois deste percurso, sinto-me feliz por ter partilhado esta fase da minha vida com cada um de vocês. É um orgulho enorme fazer parte do G@MEE e das vossas vidas, pois eu vou estar sempre de olho em vocês ☺.

À Escola Básica de Gondomar, que me acolheu e me possibilitou esta experiência.

A todos/as os/as professores/as, funcionários/as, alunos/as, que participaram e ajudaram-me neste percurso; à minha supervisora D.^a Natália Dias e um obrigado especial à professora Rita, à Vera e à Carla que sempre me apoiaram.

À minha orientadora, Professora Doutora Sofia Marques da Silva, pois foi através da sua preocupação pelas questões da igualdade de oportunidades, bem como a paixão pelo contexto juvenil que me fez refletir sobre a importância das questões de género atualmente nos contextos escolares. Foi a sua postura profissional e apaixonada por esta área que me cativou e me inspirou para a realização deste estágio

À minha mãe, ao meu pai, à minha avó e ao meu avô que sempre estiveram ao meu lado e me incentivaram a lutar por este objetivo. Agradeço a eles/as pela pessoa que sou hoje, pois proporcionaram-me momentos maravilhosos e aprendizagem essenciais para o meu futuro. Obrigada também ao resto da família que esteve sempre comigo e que me ajudaram neste meu percurso.

Às minhas/ meus amigas/os, diga-se **Bando dos tachos**, pelos momentos que vivemos, pelas palhaçadas, pelas aventuras e fundamentalmente pela amizade ao longo destes anos.

Às minhas colegas de curso (Margarida, Daniela, Érica, Ana, Débora e Mariana) com quem partilhei sorrisos e angústias ao longo deste 5 anos.

ÍNDICE

RESUMO	3
ABSTRACT	4
RÉSUMÉ.....	5
AGRADECIMENTOS	7
ÍNDICE DE GRÁFICOS	13
ÍNDICE DE TABELAS	13
ÍNDICE DE ANEXOS	13
ÍNDICE DE APÊNDICES	14
INTRODUÇÃO	15
Pertinência do Estágio no âmbito do domínio “As Crianças e a Família: questões de Educação e Saúde.....	15
Breve apresentação do projeto de estágio	16
Organização do presente relatório de estágio.....	18
PARTE I - Problemática de intervenção: (Des) igualdade de oportunidade em contexto escolar, uma questão a olhar	21
1.1) Género e a qualidade educativa: uma relação cada vez mais evidente	22
1.1.1) Contributos para uma desigualdade de género na Escola: uma realidade mais visível	26
1.1.2) Masculinidades e Feminilidades na reflexão educativa	28
1.2) Género e Socialização: uma abordagem articulada.....	29
1.2.1) Socialização (primária) em Família.....	30
1.2.2. Socialização (secundaria) entre pares.....	31
1.3) Género e Saúde: uma relação estreita.....	33
PARTE II - Enquadramento metodológico da ação desenvolvida: da conceção à implementação de um projeto com crianças.....	35
Capítulo 1: Enquadramento Paradigmático	36
Capítulo 2: Primeiros passos na direção de um estágio: Estudo exploratório	38
Capítulo 3: Desenvolvimento de uma intervenção com crianças: Opções metodológicas ..	39
Capítulo 4: Considerações Éticas.....	41
PARTE III - Contextualização do Local de Estágio.....	43
3) Caracterização do Local de Estágio	44
3.1) Caracterização da população da Escola	44
3.2) Caracterização dos/as participantes do G@MEE	46
PARTE IV - Uma intervenção, várias atividades: Descrição das ações desenvolvidas	49

Capítulo 1:	Ações desenvolvidas ao longo do projeto	50
1.1)	Promover a consciencialização da comunidade educativa para a igualdade de oportunidades.....	52 52
1.1.1)	G@MEE- Gabinete de Mediação sobre Estereótipos (género) Escolares.....	52
a)	Um nome, um logótipo, uma identidade	53
b)	Uma recordação, uma mensagem	55
1.1.2)	Promovendo a Igualdade de oportunidades.....	56
a)	Nas aulas de cidadania do 6º ano	56
b)	No G@MEE e arredores	58
•	Atividade de sensibilização “ Violência no namoro	60
•	Atividade de sensibilização “ Não à violência”	61
•	Exposição sobre “ Igualdade de género” e “violência no namoro”	62
•	Peddy paper “ À descoberta da igualdade de género.	63
1.2)	Aferir conhecimentos e perceções da comunidade educativa	65
a)	Painel “ oportunidade”	65
b)	Entrevistas realizadas	66
c)	Registos fotográficos.....	68
d)	Observação participante e notas de terreno.....	69
1.3)	Promover o trabalho em rede	70
a)	Parcerias com o jornal escolar e associação de estudantes	71
b)	Envolvimento da comunidade educativa e Gabinete Municipal de Cidadania	71
Capítulo 2:	Dinâmicas de avaliação.....	72
2.1)	Avaliação dos/as estudantes que participaram nas sessões sobre a igualdade de oportunidades no âmbito das aulas de cidadania.....	73
2.2)	Docentes que participaram nas sessões sobre a igualdade de oportunidades no âmbito das aulas de cidadania	75
2.3)	Autoavaliação dos/as que integram o G@MEE.....	77
Capítulo 3:	Um contexto e várias possibilidades de ação: reflexão das áreas exploradas ...	80
3.1)	Conceção e implementação de projetos	80
3.2)	Dinamização de atividades e sessões de sensibilização	82
3.3)	Mediação Socioeducativa.....	83
3.4)	Auxiliar de biblioteca	84
3.5)	Trabalho em rede.....	85
3.6)	Tutoria	86
PARTE V - Problemas Teóricos Emergentes		89

5.1)	À (re) descoberta da (des)igualdade de género	90
5.2)	A sexualidade em contexto escolar	94
5.3)	Os meios de comunicação e a sua influência	96
5.4)	As tecnologias e uma nova abordagem de ensino	98
5.5)	A escola e a cultura de Pares	99
REFLEXÃO FINAL		103
	A avaliação do percurso de estágio	105
	A Profissionalidade do/a Mediador/a Sócio-Educativo/a	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		109
APÊNDICE		
ANEXOS		

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Taxa de retenção e desistência, segundo o ciclo de estudos e o sexo por NUTS I e II

Gráfico 2: Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo

Gráfico 3: Número de alunos/as por género – G@MEE

Gráfico 4: Número de alunos/as inscritos/as e com frequência no G@MEE em cada mês

Gráfico 5: Número de alunos/as com frequência, tendo em conta a forma que tiveram conhecimento do G@MEE

Gráfico 6: Avaliação do G@MEE

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Percentagem de alunos/as matriculados/as no Ensino Básico e Secundário

Tabela 2: N° de alunos/as do 2º ciclo distribuídos por diferentes indicadores

Tabela 3: Estrutura do Estagio

Tabela 4: Respostas dos/as alunos/as face ao questionário de avaliação

Tabela 5: Respostas dos/as docentes face ao questionário de avaliação

Tabela 6: Respostas dos/as participantes do G@MEE face ao questionário de avaliação

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I : Número de Alunos distribuídos por diferentes indicadores

Anexo II: Educação para a Saúde – Agrupamento Escolas Gondomar

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice I: Cronologia do Estágio

Apêndice II: Estrutura do G@MEE

Apêndice III: Autorizações para participar no G@MEE e na apresentação pública

Apêndice IV: Divulgação do G@MEE e das suas atividades

Apêndice V: Registos Fotográficos das atividades realizadas

Apêndice VI: Peddy paper

Apêndice VII: Artigo para o jornal escolar

Apêndice VIII: Entrevistas

Apêndice IX: Notas de terreno realizadas pelo G@MEE

Apêndice X: Convite para a colaboração do Gabinete Municipal de Cidadania

Apêndice XI: Apresentação pública dos trabalhos realizados no G@MEE

Apêndice XII: Auto avaliação do G@MEE

Apêndice XIII: Plano das sessões dinamizadas

Apêndice XIV: Síntese dos temas abordados nas sessões de consciencialização com as turmas do 6º ano

Apêndice XV: Exposição dos trabalhos realizados pelos/as alunos/as

Apêndice XVI: Questionário de avaliação das sessões de consciencialização - Estudantes

Apêndice XVII: Questionário de avaliação das sessões de consciencialização - Docentes

Apêndice XVIII: Desafios do Painel “ Oportunidade”

Apêndice XIX: Reflexões dos desafios do Painel “ Oportunidade”

Apêndice XX: Respostas dos/as alunos/as aos desafios do Painel “ Oportunidade”

Apêndice XXI: Notas de terreno

INTRODUÇÃO

A presente dissertação reflete uma experiência de estágio, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio “*As Crianças e a Família: questões de Educação e Saúde*”. Sendo este enquadrado na via profissionalizante, prima-se por possibilitar “conhecimentos e competências aprofundados sobre métodos e técnicas de intervenção que permitam desenvolver modelos e dispositivos adequados para a concepção, implementação, avaliação e execução de programas e projectos de formação, gestão e intervenção comunitária e sócio-cultural”¹

Neste estágio, inserido no contexto Escolar e caracterizado pela variante mais prática do curso, foi possível adquirir algumas competências pertinentes para o/a profissional em Ciências da Educação, tais como: “o exercício autónomo da formação, da concepção, da gestão, da avaliação de projectos na área da Educação”, indo assim ao encontro do perfil apontado às ciências da educação como gestor/a, avaliador/a, animador/a, consultor/a sócio-educativo e da formação².

Pertinência do Estágio no âmbito do domínio “As Crianças e a Família: questões de Educação e Saúde

Tendo em conta que o domínio de especialização, que serve de orientação ao estágio aqui refletido, denomina-se “*As Crianças e a Família: questões de Educação e Saúde*” considerou-se pertinente optar por um local onde estas questões aparecem interligadas. Assim sendo, uma Escola Básica é um local pertinente para abordar as questões da igualdade de oportunidade no âmbito do género, dado que, a escola é o local privilegiado de interações entre crianças e de aprendizagens formais e informais. Desta forma, é neste mesmo contexto que as crianças se relacionam e constroem a sua

¹ Informação retirada do site

http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/cur_geral.cur_view?pv_curso_id=815&pv_ano_lectivo=2014&pv_origem=CUR

² Informação retirada do site

http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/cur_geral.cur_view?pv_curso_id=815&pv_ano_lectivo=2014&pv_origem=CUR

identidade de género, não esquecendo o papel fundamental da família, responsável pela primeira socialização da criança, bem como o papel do/a docente como educador que mais tempo interage atualmente com esta.

Ora, como refere Magalhães a Escola é um local privilegiado para construção da identidade, onde as crianças aprendem a internalizar aquilo que é considerado apropriado para os rapazes e para as raparigas de acordo com os parâmetros da sociedade (2007). Desta forma, este mesmo contexto é o indicado para operar “(...)uma mudança significativa na construção do género e no significado de ser homem e mulher. A escola deve ser um contexto de igualdade, onde se respeita a diversidade e a diferença no processo de ensino/aprendizagem” (ibidem:46).

Nesta linha de pensamento “ a desigualdade educacional é uma das grandes infrações dos direitos das mulheres e meninas e também uma barreira importante ao desenvolvimento social e económico” (Colclough, 2003: 3). Neste sentido, continua a ser necessário desenvolver medidas de promoção de igualdade de oportunidades, sendo que já foram tomadas medidas importantes no que diz respeito ao direito à educação, e à igualdade de género, como as convenções sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1980) e os Direitos da Criança (1990), que foram retificadas no início do século XXI. (Ibidem).

Dito isto, a Escola surge como impulsionadora da Educação para a Cidadania, promovendo o carácter crítico e reflexivo dos/as seus/suas estudantes, nomeadamente no que diz respeito a temas como o género, sexualidade, multiculturalidade, direitos e deveres, salientando dessa forma a importância do respeito por si e pelo “outro”.

É de acordo com este entendimento e vontade de promover a cidadania, particularmente a igualdade de género através da educação, que este estágio se desenvolve.

Breve apresentação do projeto de estágio

Primeiramente irei referenciar as motivações pessoais, e profissionais que levaram à realização deste estágio. Em seguida, apresentarei brevemente o projeto aqui referido.

Assim, o meu interesse sobre as questões de género desenvolveu-se fundamentalmente ao longo da minha licenciatura em ciências da educação, particularmente quando abordei a violência do namoro, no âmbito da Unidade Curricular SIMF 6: Unidade de Contacto com o Exterior. Desta forma, considero essencial a abordagem da igualdade de género e oportunidades em contexto escolar, dado que, ainda permanece neste mesmo contexto estereótipos relacionados com o género, que têm como consequências mais visíveis a violência no namoro e a violência domestica. Contudo, a desigualdade de género em contexto escolar vai para além da violência de género, e é nesse sentido que desenvolvi o meu projeto, sabendo no entanto que trabalhei simultaneamente no sentido prevenção primária da violência de género, uma vez que a base desta violência diz respeito aos estereótipos de género.

Neste sentido, optou-se por uma abordagem relacionada com a desigualdade de oportunidades em contexto escolar, e a suas influências na qualidade educativa.

Neste seguimento, considero que as Ciências da Educação têm um papel fundamental no que diz respeito a esta temática, uma vez que, a qualidade educativa e o sucesso educativo, dependem muito de como o/a aluno/a vivencia a Escola. Assim, um especialista em educação deve potenciar um ambiente Escolar que possibilite a formação de cidadão/cidadãs e não somente alunos/as.

Posto isto, e após mencionar os motivos pelo qual me levaram a abordar esta temática, é necessário mencionar que o contexto escolhido não foi uma escolha neutra, isto é, o facto de ter escolhido a Escola Básica de Gondomar foi sobretudo a intenção de desenvolver um projeto no concelho a que pertença.

Assim sendo, este estágio começa a ser planeado com base na investigação exploratória, que envolveu a observação participante e conversas informais, com o objetivo de aprofundar as necessidades, os comportamentos e as rotinas do contexto, nomeadamente dos/as alunos/as e docentes do 2º ciclo, visto que é o publico central, mas não restrito deste projeto. Neste sentido, após as reuniões com a direção da Escola delineou-se então um plano de intervenção, que sofreu alterações com o desenrolar do estágio que decorreu entre Setembro 2014 e Abril de 2015.

De acordo com os pressupostos e conceitos anteriormente referidos, este estágio enquadrado no projeto da Educação para a Saúde, que baseia-se

“(…)em dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao seu *bem-estar físico, social e mental*, bem como a

saúde dos que os rodeiam, conferindo-lhes assim um papel interventivo” (Ministério da Educação e da Ciência),³

consistiu na criação de um Gabinete de Mediação sobre Estereótipos (género) Escolares – G@MEE, possibilitando assim a reflexão sobre estes temas, que até então eram encobertos inconscientemente e desconhecido pela maioria dos/as alunos/as. Assim sendo, o G@MEE “consiste num espaço dirigido à comunidade educativa e visa abordar a temática da Igualdade de Oportunidades no âmbito do género. Este tem como pressuposto as metodologias participatórias utilizando como técnicas a entrevista, registos visuais e observação participante. Dito isto, os/as participantes (alunos/as) assumem um papel de relevo, na medida em que se tornam mediadores e dinamizadores do processo de (in) formação. Desta forma, todos/as que integram o G@MEE têm um papel crucial para o sucesso deste, bem como a envolvência da comunidade educativa. Por último é de salientar que o G@MEE está disponível para colaborar com a Escola Básica de Gondomar e outras instituições e organizações assim que solicitado” (Apêndice II).

Neste sentido, o objetivo global deste gabinete, e consequentemente deste estágio, era a consciencialização da comunidade educativa para a promoção da igualdade de oportunidades e da qualidade educativa. Para tal, este grupo estabeleceu alguns objetivos operacionais/específicos, como aferir conhecimentos e perceções da comunidade educativa para as questões da igualdade de oportunidades em contextos escolar; informar e formar para a igualdade de oportunidades; combater a discriminação de género e o envolvimento da comunidade educativa, que vão ao encontro dos objetivos do estágio.

Organização do presente relatório de estágio

Para uma melhor compreensão, esta dissertação encontra-se organizada da seguinte forma: numa primeira parte denominada “*Problemática de intervenção: (Des) igualdade de oportunidade em contexto escolar, uma questão a olhar*”, serão abordados conceitos como socialização, masculinidades, feminilidades e saúde, que permitem a

³ <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaoasaude/index.php?s=directorio&pid=36>

reflexão e problematização da desigualdade de oportunidades em contexto da educação formal.

A segunda parte intitulada “*enquadramento metodológico da ação desenvolvida: da conceção à implementação de um projeto com crianças*”, evidência as opções paradigmáticas e metodológicas, os passos dados até à concretização das ações desenvolvidas, bem como as considerações éticas, essências numa intervenção e investigação com crianças.

Na terceira parte desta dissertação será feita a “*Caracterização do Local de estágio*”, dando a conhecer a Escola em questão e os/as participantes do G@MEE.

“*Uma intervenção, várias atividades: Descrição das ações desenvolvidas*” corresponde à parte IV deste relatório, e pretende relatar as atividades realizadas, nomeadamente as dinâmicas avaliativas. Este mesmo momento do relatório tem ainda o intuito de refletir o envolvimento da comunidade educativa neste projeto, e como esta intervenção proporcionou contributos essenciais ao contexto e ao meu desenvolvimento enquanto profissional, permitindo a intervenção em diferentes área.

Por fim, a última parte designada por “*Problemas teóricos emergentes*” dá conta dos problemas que surgiram ao longo de todo o processo de estágio, e as reflexões que suscitaram. O facto de existir alguns problemas emergentes vem salientar a riqueza, a diversidade e as potencialidades de uma intervenção e investigação em contexto escolar.

As “*Reflexões finais*” são destinadas ao balanço do percurso realizado, bem como às competências e às potencialidades de um/a mediador/a socioeducativo/a.

PARTE I

Problemática de intervenção: (Des) igualdade de oportunidade em contexto escolar, uma questão a olhar

Pretende-se, neste momento do relatório, retratar e refletir a desigualdade de oportunidades, no âmbito do género, em contexto escolar como promotora de um problema na qualidade educativa. Abordando desta forma conceitos como, qualidade educativa, socialização e Saúde.

1.1) Género e a qualidade educativa: uma relação cada vez mais evidente

A Escola proclama-se como sendo igual para todos/as, a nível de acesso e tratamento, devendo “(...) garantir uma igualdade efetiva de oportunidades, consagrando vias adequadas e apoios necessários aos alunos que deles necessitem, com o objetivo de melhorara os seus níveis de desempenho, conciliando a qualidade educação com a equidade na sua prestação” (Decreto-Lei n.º 176/2012). Contudo, esta igualdade de oportunidades não é efetivamente concretizada, isto é, a presença de estereótipos de género em contexto escolar faz com que a igualdade de oportunidades não se efetue na totalidade, tendo consequências na qualidade educativa.

Neste sentido, uma consequência evidenciada da desigualdade de género e oportunidades na Escola está relacionada com o insucesso escolar, nomeadamente com o insucesso dos rapazes. No nosso país, “as taxas de repetição estão gradualmente a aumentar em cada ciclo de ensino, sendo as taxas aproximadamente 6% mais altas para os rapazes de 10-17 anos do que as raparigas da mesma idade. Em 2006-2007, as taxas chegaram aos 28% para os rapazes” (Eurydice, 2010: 78). Tendo em conta os seguintes gráficos, é possível verificar que o sexo masculino é o que apresenta as taxas de retenção e abandono mais elevadas por comparação como sexo feminino.

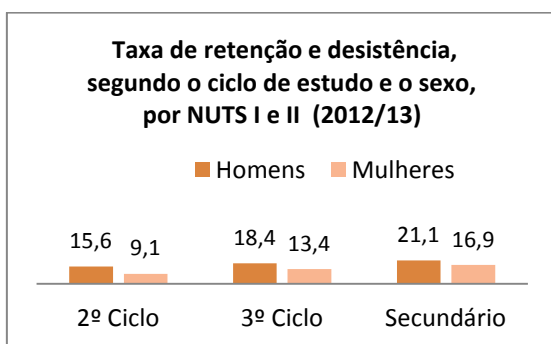


Gráfico 1

Fonte: DGEEC/MEC

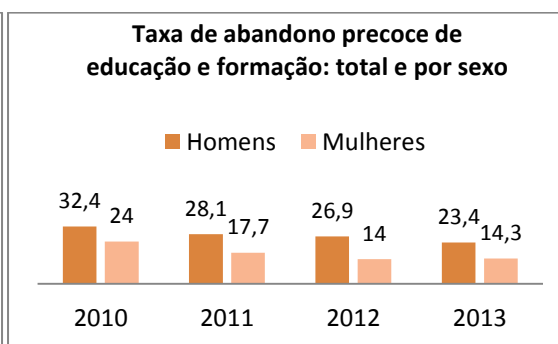


Gráfico 2

Fonte: PORDATA

Esta situação poderia ser justificada caso o número de alunos inscritos no ensino português fosse superior ao das alunas, o que não se verifica, como comprova a tabela seguinte.

Percentagem de alunos/as matriculados/as no Ensino Básico e Secundário				
Anos Letivos	Ensino Básico		Secundário	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
2010/2011	51,0	49,0	48,7	51,3
2011/2012	51,4	48,6	49,3	50,7
2012/2013	51,8	48,2	49,9	50,4

Tabela 1

Fonte: PORDATA

Dito isto, importa referir que a qualidade educativa não deve ficar circunscrita apenas ao sucesso escolar, caracterizado principalmente pelas classificações quantitativas de cada aluno/a, o sucesso do/a aluno/a deve ser global e não apenas cognitiva. Como salienta Philippe Perrenoud “todas as aprendizagens fundamentais associam, de uma parte, conceitos, conhecimentos e, de outra, uma relação com o mundo, um projeto, atitudes, valores”(2003: 20). É esta segunda parte, que surge como “(...)prioritária nos documentos orientadores da política educativa, embora isto não se traduza necessariamente numa maior alocação de tempo ou espaço no currículo escolar” (Menezes & Ferreira, 2012: 7), que deve ser especialmente refletida, pois um dos propósitos da Escola é a “ (...)formação de cidadãos, cultos, participantes, democratas e sensíveis. Capazes de dar um contributo positivamente diferenciado para a construção de uma sociedade mais justa” (Neto et al., 1999: 7).

Nesta linha de pensamento, e considerando as questões de género enquadradas na educação para a cidadania, a União Europeia ao longo dos anos tem se mostrado preocupado com estas questões, surgindo assim o projeto Arianne, uma medida de ação que consistia em “Encorajar os rapazes a discutir os papeis masculinos e femininos, promover formas mais igualitárias de sociabilidade entre rapazes e raparigas, (...) promover um alargamento das ocupações masculinas e dos papeis familiares” (...) (Rocha & Ferreira, 2002: 51).

Esta emergência pela consciencialização da igualdade de oportunidades deve-se em muito aos movimentos feministas, que uniu as mulheres dos países europeus em torno da “ preocupação de que as mulheres sejam genuinamente incluídas nas instituições, na linguagem e na cultura das sociedades democráticas” (Arnot, 1996). Mais concretamente a teoria e o movimento *Feminista liberal*, caracterizada por “ (...) reclamar uma igualdade de oportunidades para mulheres e homens assente no pressuposto da racionalidade individual (...)” (Nogueira & Silva, 2003:15), o *Feminismo marxista/ socialista* que “(...) enfatiza as forças que permeiam as relações de opressão entre classe social e género” (ibidem:16), e ainda o *Feminismo radical* que diz respeito a, “ um movimento social e político de transformação das relações de poder entre homens e mulheres” (ibidem:16), acreditando que a mudança tem de começar pelo próprio sujeito (D'Atri 2011).

Subjacente a estes momentos, destaca-se ainda as fases feministas, cuja primeira iniciou-se no meio do século XIX, reivindicando o direito ao voto e a integração no estado como cidadãs. (Nogueira, 2001), no que diz respeito à segunda vaga, que decorreu sensivelmente entre os anos 60 e 80 parece emergir

“(...) a preocupação com a política interpessoal, e o slogan tão conhecido “ o pessoal é político” torna-se sinónimo da caracterização deste período. A noção da desvantagem das mulheres, não só na esfera pública como também na esfera privada e nas relações interpessoais é fundamental” (Nogueira & Silva, 2003).

A terceira fase do feminismo que deu início na década 90 e decorre até hoje, é voltado para o debate intelectual e reivindicam uma nova geração diferenciando assim das anteriores (Eurydice, 2010; Nogueira & Silva,2003; Nogueira 2001). Em relação à educação, “(...) em vez de se centrarem nas macro políticas, os estudiosos desta fase centram-se na diversidade de micro perspectivas específicas e no mainstreaming de género nas relações de poder”(Mirouiu,2003 cit in Eurydice, 2010:17).

Neste sentido, como foi referido anteriormente a União Europeia tem vindo a apoiar fortemente políticas de mainstreaming de género “(...) que inclui a (re) organização, aperfeiçoamento, desenvolvimento e avaliação dos procedimentos políticos para garantir a incorporação, por parte dos responsáveis pela elaboração das medidas políticas, da perspectiva da igualdade de género em todos os níveis e etapas de elaboração das mesmas” (Conselho da Europa, 2007 cit in Eurydice 2010:54). No que se refere a Portugal, segundo o mesmo relatório, o mainstreaming de género não é

muito forte, predominando o modelo entendido como a igualdade de tratamento e de oportunidade, “(...)neste caso, enquanto as leis sobre o sistema educativo têm como objectivo assegurar a igualdade de acesso e tratamento, em relação à educação para todos alunos/estudantes, não incluem as cláusulas específicas sobre o papel da educação na luta contra as desigualdades existentes na sociedade em geral” (Ibidem:49).

Dito isto, Portugal é um país que não tem apostado muito nas políticas educativas, nomeadamente ao nível curricular acerca das questões de género. Com a influencia de políticas europeias, e nomeadamente com o tratado de Lisboa que trouxe melhorias neste campo, Portugal desenvolveu programas para a igualdade sublinhando a necessidade de

“ Integrar a temática do Género como um eixo estruturante do Currículo Escolar, bem como nas diversas dimensões da Educação e Formação ao Longo da Vida, nomeadamente operacionalizando-a através da área de projecto e educação cívica (Conselho de Ministros, 2007) ” (Araújo, 2010:234).

No entanto, estas áreas disciplinares pelo facto de serem consideradas menos importantes que as restantes, aos olhos do Ministério da Educação, já não fazem parte do Currículo Escolar. No que diz respeito ao 10 º ano de escolaridade, com a revisão da estrutura curricular, a disciplina de Formação Cívica foi retirada do currículo, um ano depois de ser criada, deixando ao critério das Escolas o poder de decisão sobre a sua inclusão no currículo (Leite, Fernandes & Silva, 2013).

Nesta linha de sentido, é necessário referir que o V Plano Nacional para igualdade “(...)pretende reforçar a intervenção no domínio da educação, designadamente com a integração da temática da igualdade de género como um dos eixos estruturantes das orientações para a educação pré -escolar, ensino básico e secundário(...)” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 103/2013), no entanto não é clarificada a forma que será implementada, ficando ao critério de cada Escola a melhor maneira de integrar esta temática. Assim sendo Portugal afasta-se de países como Malta, Áustria, Finlândia e Suécia são cuja igualdade de género é um princípio que é contemplado no currículo nacional (Ibidem). Esta postura política remete para uma educação incompleta da criança e consequentemente para uma qualidade educativa enfraquecida.

Dito isto, esta mesma postura reflete uma perspectiva educativa centrada nos resultados escolares, assim sendo como estes demostram, até um certo ponto, o sucesso das mulheres, há a tendência para considerar que já não existe a desigualdade de género.

Contudo, a igualdade de acesso e o sucesso educativo não pode justificar de todo a inexistência de desigualdade de género, dado que “ (...) existem formas de tratamento no interior da escola que não são aceitáveis dentro das concepções de igualdade de direitos” (Araújo & Henriques, 2000: 147), como irei referir no ponto seguinte.

1.1.1) Contributos para uma desigualdade de género na Escola: uma realidade mais visível

O contexto escolar não se restringe somente aos conteúdos programáticos inerentes no currículo, como local preferencial de interações o currículo oculto surge como elemento fulcral na discussão desta temática, dado que

“(...) engloba tudo o que acontece na escola que não seja oficial, como por exemplo, as relações sociais na sala de aula ou no recreio, as amizades, as relações entre docentes e alunos, os níveis de bullying e assédio, entre outros. O currículo transmite às crianças um conjunto de mensagens que reforça muitas vezes o estereótipo de género.” (2010:26).

Desta forma, este pode reforçar os estereótipos de género através das interações pessoais, pela forma como os/as docentes organizam as aulas, e percecionam o comportamento dos /as alunos/as e a linguagem (Pomar et al., 2012). Dito, isto é importante refletir a relação aluno/a e professor/a, dado que os estereótipos de género, como construção social e cultural ainda permanecem enraizados na cultura portuguesa. Portanto, embora a igualdade de tratamento esteja presente na lei, como já referi, a sua materialização nem sempre é possível, visto que “ os docentes têm mais tendência para castigar os estudantes masculinos “ (ibidem: 28), bem como é-lhes dado “(...) mais oportunidades para a participação verbal voluntária” (Neto et al.,199: 26). Em relação às raparigas, os/as docentes esperam que estas tenham um comportamento exemplar e domínio em “(...) atividades domésticas, tais como tomar conta dos outros e limpar a sala de aula”(Eurydice, 2010: 29). A literatura, mostra que os/as professores/as tendem a adotar padrões de comportamentos de interação diferenciada. Porém, estes/as não têm muitas vezes consciência de que a sua postura enquanto profissional é influenciada pelos estereótipos de género (Neto et.al, 1999).

Um outro momento de desigualdade presente nesta relação docente-estudante, está relacionado com a forma de construção da linguagem. Passo a explicitar, “ a linguagem utilizada pelo/a professor/a é fundamental e determinante [na] construção de identidades” (Bíscaro, 2009: 38). Assim, embora se considere que a utilização da forma da linguagem universal, esteja subjacente à ideologia de igualdade de tratamento, não corresponde à igualdade de oportunidade, nem transmite uma mensagem neutra, ou seja, a utilização do masculino como universal salienta o papel de géneros masculinos como o mais importante e relevante em comparação aos papéis femininos. Nesta linha de sentido, é essencial salientar o Artigo 15º que diz respeito à utilização da linguagem não discriminatória, esclarece que “ na elaboração de actos normativos deve neutralizar-se ou minimizar -se a especificação do género através do emprego de formas inclusivas ou neutras, designadamente através do recurso a genéricos verdadeiros ou à utilização de pronomes invariáveis” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 77/2010). Contudo, este artigo só menciona os atos normativos, não envolvendo desta forma, a linguagem utilizada em contexto sala de aula.

Posto isto, inerente ao processo de aprendizagem em contexto formal, os materiais pedagógicos são apontados como transmissores de valores culturais referentes às desigualdades de género (Martelo, 1999; Neto et al., 1999; Rocha & Ferreira, 2002). Passo a explicitar, é frequente a utilização da linguagem universal (masculina) nos manuais escolares transmitindo uma mensagem relacionada com os papéis de género, como referi anteriormente também a abordagem às diferentes temáticas não é isenta de valores culturais assentes na atribuição do papéis masculinos e femininos. Isto é, “ (...)os homens aparecem mais vezes e num conjunto de papéis mais alargado como trabalhadores, enquanto as mulheres são representadas principalmente em papéis domésticos e «românticos»” (Eurydice 2010: 26). Neste seguimento, num estudo espanhol, verificou-se que as imagens transmitiam representações de género, uma vez que o cor-de-rosa era atribuído aos géneros femininos. Este mesmo estudo mostrou que o homem é frequentemente colocado em espaços públicos enquanto as mulheres estão restringidas aos são espaços privados (ibidem).

Ainda no que diz respeito aos manuais escolares, que retratam os conteúdos programáticos estabelecidos, denota-se que “(...)a historia clássica apresenta uma visão construída da realidade que não toma em conta o contributo específico das mulheres” (Araújo, 1998: 31). Isto é, os conteúdos programáticos também transmitem estereótipos

de género e desigualdades, neste exemplo específico é transmitida a ideia de que as mulheres ao longo da história não tiveram qualquer papel de relevo. Assim sendo, o próprio currículo não tende a desconstruir e discutir este estereótipo, acabando por se reproduzir ao longo das gerações.

Dito isto, percebe-se que os estereótipos de género estão presentes no contexto escolar, sem que muitas vezes haja consciência da manifestação desta. Todavia, se por um lado a Escola é um espaço de reprodução de desigualdades, por outro lado como produtora de sentido também se foca na mudança. Assim sendo, se não ocorresse mudanças muito provavelmente o sistema de ensino seria muito mais ingrato para com as mulheres, ao não permitir a sua ascensão académica o seu papel estaria limitado às tarefas domésticas. Como menciona Helena Araújo,

“as contribuições da escola parecem ser inegáveis para o desenvolvimento dessa igualdade, sem que no entanto se possa estabelecer uma relação mecânica de que o que se produz na escola tem consequências imediatas e directas no mundo de trabalho.”
(2010:219)

Isto é, a Escola tem contribuído para uma maior igualdade no emprego, permitindo às mulheres a sua integração em cursos superiores e profissões exercidas maioritariamente por homens (Ibidem). Todavia, não se pode afirmar que estas mudanças se devem exclusivamente à escola e à medida política de igualdade de acesso.

1.1.2) Masculinidades e Feminilidades na reflexão educativa

Os dados mencionados anteriormente nos gráficos 1 e 2, dizem respeito à realidade portuguesa, no entanto a preocupação pelo insucesso dos rapazes é a nível da União Europeia, desta forma alguns estudos realizados apontam para a conclusão de que “ (...)that girls are somewhat better adapted to today’s school environment than boys, and this can partially explain why they often outperform boys in academic contexts.” (Spinatha, Eckerta & Steinmayr, 2014:239). Neste seguimento, importa refletir sobre esta mesma conclusão à luz de conceitos como masculinidade hegemónica, que

“(...) foi usado em estudos na educação para compreender as dinâmicas da vida em sala de aula, incluindo os padrões de resistência

e *bullying* entre meninos. Foi usado para explorar as relações com o currículo e as dificuldades da pedagogia neutra de gênero. Foi usado para entender as estratégias e as identidades de professores em grupos, tais como os de instrutores de educação física. (Connell & Messerschmidt 2013: 246).

Este mesmo relaciona-se com a figura de um homem branco heterossexual, que pode envolver aspetos como o poder sobre os mais fracos, independente do sexo, a coragem entre outras qualidades consideradas positivas para o género masculino. (Junior et al., 2012).

Primeiramente importa mencionar que, a nível nacional, a Escola era tradicionalmente dirigida ao mundo masculino, uma vez que o seu acesso era mais limitador ao sexo feminino. No entanto, com as mudanças ocorridas ao longo dos anos, a Escola proporcionou a igualdade de acesso, e como tal esta tornou-se ponto preponderante para o empoderamento das mulheres. Esta mudança no mundo das mulheres poderá ter levado a conflitos nas masculinidades (Silva, 2002), dado que, “a maioria das vezes, a aprendizagem da masculinidade faz-se pelo cultivo de uma atitude antagónica em relação às mulheres, (...) em que rejeita tudo o que for percebido como feminino” (ibidem: 107). Ou seja, uma vez que a Escola valoriza mais os comportamentos atribuídos socialmente às mulheres, os rapazes por oposição tenderão a afastar-se desses comportamentos e consequentemente do padrão estabelecido pela Escola. Assim, perante uma escola estigmatizada, “boys are more sensitive than girls to school resources that create a learning-oriented environment” (Legewie & DiPrete, 2012: 463).

Dito isto, se por um lado, as raparigas vão de encontro aos comportamentos exigidos pela escola, fazendo com que tenham sucesso académico, resta questionar se os conflitos das masculinidades e o seu possível afastamento aos padrões escolares levaram, por outro lado, ao sucesso das raparigas. Uma vez atribuído o estereótipo de estudiosa às raparigas, até que ponto os rapazes associam esse mesmo comportamento ao género feminino e tentam opor-se?

1.2) Género e Socialização: uma abordagem articulada

A socialização é um

“ (...)processo pelo qual as crianças se adaptam à sociedade e a internalizam. A maior parte das teorias de socialização vê a criança como algo à parte da sociedade, que deve ser moldado e guiado por forças externas para se tornar um membro totalmente funcional (Corsaro, 2011:348).

1.2.1) Socialização (primária) em Família

Os estereótipos de género sendo uma construção social, são reproduzidos e permanecem ao longo do tempo numa determinada sociedade. Corroborando esta ideia, alguns investigadores/as têm verificado que “ muitas das práticas diferenciais de educação dos/as mais jovens resultam, sobretudo, de crenças estereotipadas dos pais e das mães, acerca dos papéis de género, e não das características reais das crianças. (Vieira, 2013: 20), uma vez que a família é considerada como um contexto de socialização por excelência.

A socialização familiar tendo por base os estereótipos de género começa desde cedo, nomeadamente quando há a seleção os brinquedos que os/as filhos/as devem brincar. Também a postura com que os pais e as mães adotam perante os seus/suas filhas divergem, pressionando-os de forma a responder às expectativas sociais dos papéis de género (Neto et al., 1999; Vieira,2013; Pomar et al.,2102). Assim muitas vezes na cultura ocidental, as raparigas e os rapazes têm tarefas diferentes, por exemplo é comum o rapaz se dedicar às tarefas relacionadas com automóveis, e a rapariga com as lides da casa (Vieira, 2013). Desta forma, com a socialização em contexto familiar, a criança aprende e interioriza inúmeras mensagens sobre o papel de género.

No que concerne aos valores, as raparigas tendem a ser socializadas mediante as dimensões da emocionalidade, do cuidado, da sensibilidade, de forma a serem mais passivas e apaziguadoras. Enquanto a educação dos rapazes pressupõe uma educação menos voltada para a emocionalidade, mas mais para competitividade, independência, agressividade e dinamismo (Vieira, 2013; Aloka & Bojuwoye, 2013)

Em relação à educação formal, não é exceção. Isto é, de acordo com as representações sobre a profissão da mulher e do homem a criança será encaminhada a seguir um certo percurso académico. É comum os rapazes preferirem profissões relacionadas com a masculinidade hegemónica, bem como as raparigas preferirem seguir caminhos profissionais identificado como femininas. (Eurydice 2010). Desta

forma, as raparigas tendem a seguir áreas ligadas à componente emocional, e os rapazes área mais práticas, dado que a socialização enquanto criança se direciona por passar a mensagem de que a mulher é frágil e emotiva

No que diz respeito às competências, os pais e as mães “ (...) sentem-se inclinados a supor que para atingir os mesmos níveis de desempenho, em diferentes áreas do conhecimento, as raparigas precisam de se esforçar mais do que os rapazes” (Vieira, 2013:45). Assim sendo, existe por parte dos pais e das mães um tratamento diferencial para com os seus/suas ao nível das questões académicas.

1.2.2) Socialização (secundária) entre pares

A infância deve-se assumir como uma conceção universal e em simultaneamente heterogénea, não sendo possível falar de uma infância, mas sim de infâncias, pois esta varia conforme a cultura e sociedade. Neste linha de sentido,

“a infância assume-se como categoria cultural e social que varia tendo em conta a especificidade estrutural e cultural das diferentes sociedades. Deste modo, pode afirmar-se que a infância enquanto categoria social é *una*, porque incorpora a ideia de geração (tendo em conta os limites de idade) e *vária*, uma vez que nela coexistem vários estatutos e papéis e diferentes formas de ser criança” (Sarmiento, 1999 cit in trevisan,2006: 37).

Efetivamente deve-se considerar a “(...) infância nos fatores sociais à posição de classe, ao género, à etnia, à raça, ao espaço geográfico de residência” (Sarmiento, 2005: 371), visto que a infância de uma rapariga não é necessariamente igual a um rapaz, como foi salientado anteriormente. Assim sendo, desde cedo a criança constrói a sua identidade de género em contexto familiar e posteriormente no contexto educativo. O género é então uma das primeiras categorias que a criança aprende na sua interação, acabando por influenciar a organização do seu mundo social, uma vez que a criança aprende que o seu comportamento deve corresponder aos modelos dominantes de masculinidade e feminilidade (Pomar et al., 2012).

Neste seguimento, como salienta Vieira (2013) as crianças são capazes de fazer a distinção dos papéis socialmente atribuídos à mulher e ao homem, por volta dos três

anos. Deste modo “As vivências familiares, ao nível da distribuição de responsabilidades reais, passíveis de observação por parte da criança, constituem formas privilegiadas de transmissão de como deve ser ‘desempenhado’ o género por cada um dos sexos” (ibidem: 32).

No entanto é necessário mencionar que existem diversas abordagens teóricas sobre o desenvolvimento dos estereótipos de género. Dito isto, na perspectiva *da teoria da aprendizagem social*, a criança “ (...) adquire os comportamentos, atitudes e valores culturalmente, apropriados para o seu género, através do reforço selectivo e da observação de modelos reais ou simbólicos, em particular do mesmo género” (Neto, 1999:18). Todavia esta perspectiva foi criticada por não valorizar o papel ativo da criança. Dado que estas não se limitam a imitar e a internalizar todos os aspetos da cultura dos adultos, elas selecionam; transformam; recriam; atribuindo novos significados (Vieira, 2013; Corsaro, 2011; Neto, 1999). Como referencia Maria Vieira, “ (...)elas são capazes de construir ativamente o seu mundo cognitivo e social, do qual fazem parte também os mecanismos organizadores da informação (esquemas), que servem de base à auto e à heteroavaliação das condutas associadas ao género (2013: 55).

Uma outra teoria a referir, é *a teoria sócio-cognitiva* desenvolvida por Bandura, nesta “ o comportamento relativo ao género é o resultado da interacção recíproca entre o contexto e o conhecimento social da criança e o desenvolvimento das suas estruturas cognitivas” (Neto, 1999:20). Neste sentido, Kohlberg acredita que

“(...) durante o processo de formação da identidade de género a criança é capaz de compreender o género, em vez de, simplesmente, imitar o comportamento daqueles que são do mesmo sexo que o seu. Assim, a progressiva compreensão que a criança evidencia acerca do que é o género está intrinsecamente ligada ao seu desenvolvimento cognitivo” (Pomar et al., 2012: 24).

Ora, a infância é também marcada pelas interações entre pares, assim a entrada na Escola promove a construção da masculinidade e feminilidade. Se por um lado as diferentes crianças foram socializadas à luz das representações sociais sobre o género, e se por outro lado como refere Carrito e Araújo, “assumindo a escola um papel ativo na construção de identidades, recorrendo a mensagens estereotipadas sobre as possibilidades e constrangimentos disponíveis para cada sexo” (2013:144), a interação entre as crianças corresponderão a comportamentos estereotipados. Desta forma, estas influenciam-se mutuamente “reagindo com aprovação ou desaprovação em relação aos

comportamentos apropriados ou inapropriados ao género, respetivamente” (Neto, 1999:23).

1.3) Género e Saúde: uma relação estreita

Para uma educação plena, a saúde é um fator fundamental, importa por isso clarificar primeiramente o seu conceito. Assim sendo, segundo a definição da OMS a saúde é “ (...) um estado completo bem-estar físico, mental e social e não mera ausência de doença ou enfermidade” (WHO, 1948 cit in Loureiro & Miranda 2010:19). Neste sentido, o conceito de saúde pressupõe um “ (...) entendimento da pessoa na sua totalidade, no seu ambiente físico, psíquico e social (ibidem).

Dito isto, é importante refletir o impacto dos estereótipos de género no bem-estar da criança, dado que na sua socialização a criança estabelece diversas relações que influencia as perceções que estas tem sobre si e sobre o outro, “ (...) contribuindo para a formação do seu autoconceito, o qual faz parte da identidade pessoal de cada um” (Branco, 2012:31). Neste sentido, um estudo desenvolvido por Lohre, Moksnes e Lillefjell, revela que ao nível dos géneros, há diferenças substanciais no que diz respeito aos fatores associados ao bem-estar no contexto escolar (2014).

Como já referi anteriormente, existem diferenças de género no que diz respeito aos aspetos académicos que influenciam a auto estima das crianças. Assim, as raparigas que muitas vezes vêm o seu sucesso desvalorizado evidenciam padrões de desistência quando confrontado com o fracasso (Faria, 2004).

O facto de as crianças reagirem com desaprovação alguns comportamentos que são considerados inapropriados tendo como base os papéis de género, poderão ter impacto na autoestima dessa criança, que consequentemente afetará os seus resultados escolares. Como afirma Gonzáles e Tourón trazido por Branco “ a ideia que o estudante tem de si mesmo influencia a forma como se percebe, como se sente e como responde, o que refletirá na maneira como se envolve no processo de ensino-aprendizagem, consequentemente, nos seus resultados escolares” (2012: 39).

PARTE II

Enquadramento metodológico da ação desenvolvida: da conceção à implementação de um projeto com crianças

Este momento do relatório consiste em abordar:

O “*Enquadramento Paradigmático*” na medida em que, enquanto profissionais da educação, é impraticável realizar uma intervenção e investigação se não nos situarmos num paradigma epistemológico;

Os “*Primeiros passos na direção de um estágio: estudo exploratório*” que darão conta das etapas realizadas até à implementação do Projeto de Mediação Socioeducativa, assumindo-se assim como uma avaliação diagnóstico;

O “*Desenvolvimento de uma intervenção com crianças: opções metodológicas*”, que clarifica a metodologia de investigação e intervenção enquadradas neste projeto

“*As questões éticas*” que devem estar presentes numa intervenção com crianças.

Capítulo 1: Enquadramento Paradigmático

Este estágio delinea-se segundo o paradigma Pós-Moderno, em que o conhecimento científico é tão válido como qualquer outro. Bourdieu refere que,

“O paradigma é o equivalente de uma linguagem ou de uma cultura: determina questões que podem ser formuladas e as que são excluídas, o pensável e o impensável; sendo simultaneamente um conhecimento adquirido e um ponto de partida, é um guia para a acção futura, um programa de investigações a empreender, mais do que um sistema de regras e normas” (2004: 29).

O Paradigma Pós-Moderno é um paradigma compreensivo, distanciando-se do Paradigma Dominante, que considera o senso comum como perturbador e intruso logo como forma de conhecimento não científico. Este pressupõe que o conhecimento científico “(...) avança pela observação descomprometida e livre, sistematicamente e tanto quanto possível rigorosa dos fenómenos naturais” (Santos, 2010: 13) sendo o não quantificável como irrelevante. Por sua vez o Paradigma aqui defendido, entende que o conhecimento científico, advém de uma compreensão “(...) dos fenómenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações” (ibidem: 22). Assim, este paradigma procura ouvir aqueles que os positivistas designam como intrusos e ruídos (Harding, 1986).

A subjetividade e objetividade são dois conceitos que foram e continuam a ser discutidos nestes dois paradigmas. Se por um lado, os positivistas afirmam que as ciências sociais trabalham com a subjetividade e não com a objetividade, cuja certifica a validade do conhecimento científico tendo em conta factos demonstráveis. Por outro, os pós modernistas referem que trabalham com objetividade, mas que esta relaciona-se com as vozes excluídas. Neste seguimento, Harway e Harding fazem distinção de objetividade fraca e objetividade forte. A primeira está relacionada com a ausência de valores, e uma investigação desapaixonada, já a segunda refere-se à inclusão de estranhezas que muitas das vezes são ignoradas. Já Pierre Bourdieu (2004: 100) salienta que “a objectividade é um produto social”, uma vez conhecida a subjectividade torna-se objectiva. Assim,

“o que se deve objetivar não é experiencia feita do sujeito cognoscente, mas sim as condições sociais de possibilidade, portanto, os efeitos e os limites, desta experiencia e entre outros, do acto de objetivação. O que se deve dominar é a relação subjetiva com o objeto (...) e as condições de produção dessa relação.” (ibidem: 130).

Dito isto, é necessário conhecer e objetivar a posição social dos sujeitos e a posição ocupada nos campos dos especialistas. Haraway e Harding dão a conhecer o conceito de *stand point*, dado que os/as investigadores/as não são neutros, estes/as trazem as suas historias, valores e perspetivas politicas (Braun & Clarke, 2013; Haraway, 1988). Neste sentido, a investigação é considerada como um processo interativo influenciado pelas historia pessoal, classe social, género do/a investigado e da pessoa que descreve, desta forma a investigação é entendida como processo subjetivo (Aires,2011).

Por fim, “o conhecimento assenta, não na evidencia subjetiva de um indivíduo isolado, mas na experiencia coletiva, regulada por normas de comunicação e argumentação” (Bourdieu, 2004:102). Como irei desenvolver nas partes seguintes, o “senso comum”, isto é, os dados obtido com os participantes serão refletidos à luz de contribuições teóricas, desta forma a investigação efetuada é regulada por uma metodologia, ou seja, traduzindo-se assim num processo de rigor científico.

Capítulo 2: Primeiros passos na direção de um estágio: Estudo exploratório

O Projeto de Estágio, em discussão neste relatório, foi precedido por um período de preparação que decorreu entre Março a Junho de 2014. Este período permitiu fazer um estudo exploratório, dado que a problemática que queria trabalhar poderia não se enquadrar nas necessidades desta Escola, assim sendo, era essencial proceder à análise do contexto de forma, a “(...) identificar os problemas que os membros da comunidade [educativa] experienciam “ (Menezes, 2010: 52).

Neste seguimento, uma das estratégias para compreender as necessidades e assim fazer um bom diagnóstico para a realização do projeto, é a observação participante. Como caracteriza António Gil

“ A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do observador na vida comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.” (1989: 107-108).

Esta técnica é fundamental numa metodologia qualitativa, pois a sua maior virtude é o seu carácter flexível e aberto, possibilitando uma investigação mais rica. Desta forma, a observação participante permitiu-me aproximar do contexto e interagir com os sujeitos, como cita Lessard-Hebert et al. a investigação qualitativa “(...) sublinha o carácter de proximidade entre o investigador e os participantes na investigação qualitativa, centrada na construção de sentido” (1994:47).

No entanto, como já referi a minha observação não era isenta de interesse, isto é, conjecturava uma intenção de observar no contexto escolar as questões de género e igualdade de oportunidades. No que diz respeito ao grupo de intervenientes, a escolha também não foi neutra, recaindo sobre o 2º ciclo do ensino básico. Contudo, o facto de ter presente um foco de interesse a minha observação participante não foi rígida nem limitada, não exclui portanto outras informações dadas pelos intervenientes.

Inerente a esta técnica estão as notas de terreno, ou seja, é necessário recolher a informação obtida através da observação participante. Assim sendo, optei pela realização de notas de terreno que se traduz em registos textuais dos diálogos com os participantes bem como momentos descritivos do contexto (Aires,2011).

Neste seguimento, para um melhor “ diagnóstico” e consequentemente, uma melhor intervenção, também recorri à recolha de documentos como o Projeto Educativo e o Projeto curricular da Escola em questão.

Dito isto, à medida que ia desenrolando este primeiro contacto, e ao perceber que os temas da sexualidade e da igualdade de oportunidades se destacavam, apresentei propostas de intervenção à direção relativas a estas temáticas.

Posto isto, a análise de conteúdo efetuada através das notas de terreno e do documento “ Número de alunos distribuídos por diferentes indicadores, cedido pela direção da Escola permitiram a reflexão sobre a perceção dos/as alunos/as sobre esta problemática, bem como as dos/as docentes e auxiliares de educação. Nesta linha de sentido, a análise de conteúdo, nomeadamente através da categorização permitiu perceber as representações dos papéis de género no contexto escolar, e o sucesso educativo tendo em conta o género.

Desta forma, a preparação deste estágio permitiu perceber a importância de uma abordagem sobre a igualdade de oportunidades nesta Escola, e definir objetivos e aspetos a ter em conta no momento da sua realização.

Capítulo 3: Desenvolvimento de uma intervenção com crianças: Opções metodológicas

Tendo subjacente uma abordagem qualitativa, o estágio aqui relatado e refletido enquadrasse nos pressupostos da metodologia participatória nomeadamente, a investigação-ação participatória. Esta metodologia de investigação, caracterizada por dar voz àqueles/as que são marginalizando, pretende valorizar as experiências, opiniões e os conhecimentos dos sujeitos de forma a contribuir para o desenvolvimento do contexto.

Ao contrário de outras metodologias, o facto de esta envolver uma componente de ação e reflexão, possibilita por um lado um benefício direto, na medida em que ocorre uma ação no local, e por outro proporciona uma aprendizagem e o empoderamento dos sujeitos (Genat, 2009).

Posto isto, como referi anteriormente, esta metodologia que enfatiza a participação ativa dos investigadores, bem como dos sujeitos do contexto, foi a

metodologia adotada neste estágio por considerar que uma investigação e uma intervenção em contexto escolar só faria sentido com a participação da comunidade educativa, designadamente, com a participação dos/as alunos/as daquela Escola, pois “one major advantage is that the co-researchers have first-hand knowledge of the field. Therefore, they understand the way people think and may be able to obtain better and faster access to the desired informants” (Bergold & Thomas, 2012:207).

Desta forma, e tentando perceber o contexto face às questões de género, os/as alunos/as realizaram entrevistas semiestruturadas e estruturadas a diversos agentes da comunidade educativa, bem como observação participante e notas de terreno, como será relatado na parte IV do presente relatório. Estas técnicas que permitiram compreender a realidade vivenciada pelos sujeitos, também possibilitaram a dinamização de atividades que potencializaram uma aprendizagem e consciencialização do contexto. Neste seguimento, a investigação e a intervenção que estiveram presente neste estágio são indissociáveis, na medida em que a investigação integrou a intervenção. Passo a explicar, a investigação-ação decorreu em articulação com a intervenção, pois a intervenção já pressupunha a realização de uma investigação por parte dos/as participantes, assim sendo esta foi fundamental para a implementação de uma intervenção ecológica, uma vez que possibilitou o envolvimento com a comunidade educativa.

Neste seguimento, pode-se afirmar que a investigação auxiliou uma intervenção que envolveu três dos cinco ecossistemas do desenvolvimento humano definidos por Brofenbrenner: 1) o microssistema, relacionado “ (...) com o complexo de actividades, papéis e relações existentes entre o sujeito e o seu ambiente experienciados ou vivenciados num contexto imediato” (Portugal,1992:38) como a escola para uma criança. 2) o mesossistema, que “ (...)tem a ver com as inter-relações entre contextos em que o individuo participa activamente” que neste caso é a família, grupo de pares, actividades extra-escolar. (ibidem:39). 3) o exossistema, diz respeito aos contextos que não implicam a participação activa do sujeito, no entanto afeta-o (ibidem) como a direção da escola, câmara municipal de Gondomar o currículo e decisões do ministério da Educação que afetam o sujeito, na medida em que transmitem valores estereotipados.

Esta abordagem ecológica surge na medida em que é essencial envolver neste projeto as Crianças, Famílias, Escola e Câmara Municipal, de forma a consciencializar para os valores que permanecem no tempo que são determinantes nestes contextos.

Passo a explicar, a criança é influenciada pela família e grupo de pares, pois têm uma interação direta e é socializada nessa interação, porém as decisões da Escola, Câmara Municipal e Ministério da Educação, influenciam também na socialização desta criança, transmitindo os valores presentes na sociedade.

No que diz respeito às opções metodológicas, importa ainda referir que, de forma a produzir conhecimento científico, a partir da reflexão da experiência aqui narrada, foi fulcral a realização da análise de conteúdo. Esta recaiu sobre notas de terreno, elaboradas por mim enquanto investigadora e coordenadora do projeto, documentos resultantes da investigação, bem como as notas de terreno e as entrevistas realizadas pelos/as participantes. Esta forma de tratamento de dados de um modo geral designa-se por:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativas ou não) que permitam a inferência de conhecimento relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”(Bardim, 2011: 43).

Neste sentido, tratando-se de uma abordagem qualitativa, as notas de terreno obtidas com a realização da observação participante foi a técnica privilegiada para compreender o contexto e os sujeitos, e refletir sobre novos problemas teóricos, que serão abordados na última parte deste relatório.

Capítulo 4: Considerações Éticas

A ética é um elemento fundamental no processo de investigação e intervenção, seja qual for a área profissional, deve pressupor uma dimensão ética. Quando se trata das ciências sociais, e particularmente na educação com crianças, este elemento é crucial, dado que ao trabalharmos com elas, interagimos e entramos nas suas vidas. Desta forma, é necessário ter em atenção alguns aspetos como o consentimento informado e o anonimato (Graue & Walsh, 2003).

Neste seguimento, ao entrar no contexto, a direção da Escola apresentou-me a alguns/ as docentes e auxiliares da ação educativa, dando a conhecer assim os objetivos da minha investigação. Porém, no que diz respeito aos alunos e alunas fui informando à medida que ia conversando com eles/elas, de modo a perceberem o meu papel na escola e o seu papel na intervenção, uma vez que estes devem ser “(...) informados da natureza e do propósito da pesquisa” (Lima, 2006: 142).

Após este processo de informação e esclarecimento, cabe às crianças decidirem se querem contribuir para a pesquisa, sem a coação do/a investigador/a sobre a sua decisão. No caso de quererem participar, é então necessário proteger essa criança através do anonimato. Como referencia Lima “ (...) nos estudos em que é essencial fazer referência a indivíduos específicos, aconselha-se a substituição dos seus nomes por pseudónimos” (Ibidem: 147). Assim sendo, quando pedi autorização para colocar as suas opiniões no meu trabalho também pedi que escolhessem um nome a seu gosto para ser o seu nome fictício de forma a garantir o seu anonimato.

Um outro aspeto a salientar, relaciona-se com a escrita do/a investigador/a sobre os dados proporcionados pelas crianças. Como referi anteriormente, é necessário ouvir as vozes dos interessados, no entanto tem de haver uma obrigação de fidelidade por parte do investigador face à escrita e tradução dos dados obtidos na interação com os/as participantes (Bourdieu, 2001). Quando se trata de observação participante, nem sempre devemos escrever os nossos apontamentos sobre a observação enquanto estamos a interagir com as crianças, por isso há uma maior obrigação de fidelidade, pois nem sempre conseguimos escrever tudo o que foi dito e como foi dito.

Dito isto, é importante referir que quando se trabalha com crianças é necessário ter um cuidado especial, pois a ligação que se cria não pode ser quebrada drasticamente, assim sendo

“ é importante refletir sobre as questões éticas e pensar sobre até onde poderá ir a minha proximidade com os/as alunos/as, contudo é difícil trabalhar com este/as todos os dias e não estabelecer relações de proximidade, diria que é quase impossível” (Nota de terreno 37).

Neste sentido, e considerando a necessidade de continuar esta ligação estabelecida, após a minha intervenção continuei a ir ao contexto apenas com o intuito de conviver um pouco mais com estes/as, para além desta medida, ainda foi criado um grupo no facebook de forma a possibilitar uma interação com quase todos/as os/as participantes, mantendo assim contacto com estes/as após o ano letivo.

PARTE III

Contextualização do Local de Estágio

Esta parte do relatório tem o intuito de dar a conhecer a realidade do contexto que acolheu o estágio, através de um olhar de alguém que esteve presente numa primeira fase, entre março e Junho de 2014 e numa segunda fase entre setembro 2014 e Abril 2015.

3) Caracterização do Local de Estágio

A Escola aqui referida situa-se no concelho de Gondomar, pertencente ao Distrito de Porto. Antecedido pelos concelhos de Vila Nova de Gaia e Porto, Gondomar é considerado o terceiro maior concelho da grande área metropolitana do Porto, com uma população que ronda os 174 000 habitantes (Projeto educativo 2013/2017).

Nesta linha, a Freguesia de Gondomar (S. Cosme), “é habitada por mais 34 000 pessoas dispersas pela paisagem citadina – ainda com fortes marcas rurais e agrícolas – numa área que ronda os 12 Km², situada a cinco quilómetros do Porto” (ibidem: 5).

Sendo este um concelho com uma grande dimensão e influência, as questões sociais não poderiam ficar à margem, desta forma, Gondomar considera-se um concelho motivado para a promoção da igualdade de oportunidades, uma vez que implementou um Gabinete Municipal da Cidadania e nomeou uma concelheira local para a igualdade no município.

3.1) Caracterização da população da Escola

No que concerne à realidade deste contexto, pode-se verificar que o nível sociofamiliar dos alunos é heterogéneo. Em relação ao nível de habilitações⁴ dos familiares dos/as alunos/as, destaca-se o 2º ciclo do ensino básico com 334, seguidamente o 3ºciclo; 1º ciclo; secundário e por fim a licenciatura com 79 pessoas. É ainda necessário referir que 938 pessoas não declararam as suas habilitações

⁴ Informação retirada do Projeto Educativo

Tendo agora em conta o 2º ciclo, grupo que corresponde ao público preferencial deste projeto, pode-se verificar que estão inscritos 333 alunos/as no 5º ano e 268 no 6º ano. Relativamente à taxa de sucesso, nos anos letivos 2010/2011 e 2011/2012, esta é superior à média nacional⁵.

No que concerne ao número de alunos/as (2º ciclo) distribuídos por diferentes indicadores⁶, compreendidos nos anos letivos 2010/2011 e 2011/2012, como mostra a tabela nº2, pode-se verificar que o número de estudantes que ficam retidos é superior em relação ao género masculino em comparação ao género feminino. Contudo, em relação ao abandono a situação inverte. Ainda é necessário referir que no ano letivo 2010/2011 estavam inscritos mais alunos, ao par que no ano seguinte o número de inscritos era superior no que se refere ao género feminino.

Ensino Regular		Matriculados		Que transitaram de ano		Retidos por abandono	
		2010/2011	2011/2012	2010/2011	2011/2012	2010/2011	2011/2012
2º Ciclo	Mas.	281	253	265	223	1	0
	Fem.	262	257	256	241	2	1

Tabela 2

No Projeto Educativo desta Escola ainda se pode aferir que o objetivo desta é “Desenvolver o processo de ensino–aprendizagem de forma a que os alunos consigam mobilizar informação e construir conhecimento, tomando consciência do seu papel na sociedade como seres livres, autónomos e responsáveis, contribuindo para a sua formação integral . Fomentando o sentido e respeito por si e pelos outros.” Neste sentido, a escola proporciona vários serviços especializados de apoio educativo, como Psicologia e Orientação, Educação Especial, Apoio Disciplinar e Integração Escolar, Gabinete de apoio ao aluno e à Família e Professor Tutor, pretendendo ainda reforçar a implementação da educação para a saúde, ambiental e sexual.

Por último, a escola também aspira “estimular o envolvimento familiar como sinal de participação dos pais na educação dos seus filhos e como compromisso com um estilo de atuação, capaz de garantir a coerência” (projeto educativo).

⁵ Informação retirada do Projeto Educativo

⁶ Anexos I

3.2) Caracterização dos/as participantes do G@MEE

Ao longo do ano letivo, alunos e alunas puderam-se inscrever formando desse modo o Gabinete de Mediação sobre Estereótipos (géneros) Escolares. Embora o G@MEE estivesse recetivo a todos os anos do 2º e 3º ciclo, apenas contou com a presença de 32 alunos/as do 5º, 6º e 7º ano do ensino básico,

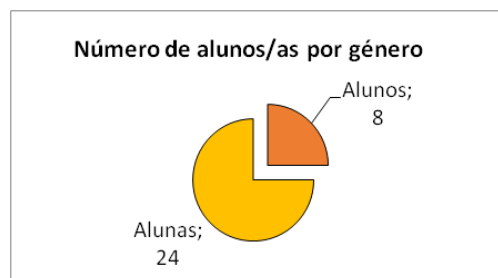


Gráfico 3

correspondendo 24 aos géneros femininos e 8 aos géneros masculinos. Neste sentido é necessário ressaltar que os dados aqui mencionados dizem respeito aos/as alunos/as que tiveram participação ativa no G@MEE, isto é aqueles/as que se inscreveram mas que devido a diversos motivos

nunca compareceram, não constam na caracterização do G@MEE.

Assim sendo, tal como mostra o gráfico 4,

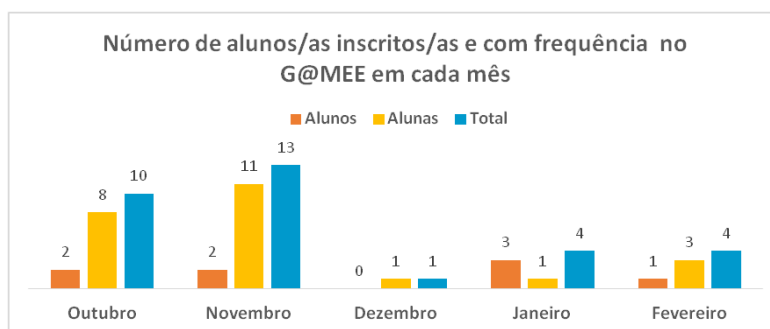


Gráfico 4

os primeiros dois meses

foram os que reuniram mais participantes, contudo nem todos/as estiveram presentes nos meses seguintes.

A forma como os/as alunos tiveram conhecimento deste gabinete é importante, assim sendo o seguinte gráfico representa as formas como os/as alunos/as tiveram conhecimento deste gabinete.

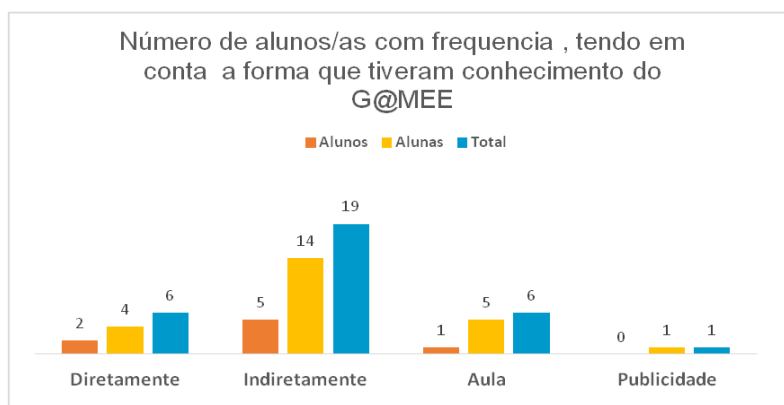


Gráfico 5

Dito isto, a maioria dos/as participantes teve conhecimento do G@MEE através dos/as seus/suas amigos/as. Uma outra forma de ficarem a conhecer este gabinete foi quando me questionaram sobre o meu papel na escola. Nesta linha de sentido, também nas sessões de sensibilização, divulguei o gabinete e como tal 6 participantes após tomarem conhecimento inscreveram-se. Por fim, apenas uma rapariga tomou conhecimento deste gabinete através da publicidade que foi colocado no espaço escolar.

Deste modo, é possível concluir que a melhor forma de divulgação é através dos/as colegas, pois a forma como é explicado o sentido do G@MEE é mais pessoal e cativa muito mais os/as estudantes do que propriamente a publicidade. Também o facto de já terem um/uma amigo/a faz com que se sintam mais à vontade e familiarizados com o grupo em questão.

Continuando a caracterizar este grande grupo, importa referir que a grande maioria dos/as participantes enquadra-se no nível socioeconómico baixo/ médio baixo, tendo também registos de problemas familiares. Dito isto, estes/as embora estejam a ser acompanhados em tutoria, Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) e Psicóloga, manifestam a necessidade de serem ouvidos, e como tal encontram no G@MEE o espaço pretendido.

No que diz respeito ao percurso escolar, nomeadamente ao sucesso escolar, a grande maioria encontra-se ao nível comumente designado como suficiente e insuficiente. Estes dados vão ao encontro finalidade deste projeto que visa a promoção da qualidade educativa.

PARTE IV

Uma intervenção, várias atividades: Descrição das ações desenvolvidas

Esta quarta parte do relatório consiste em relatar,

“ *As ações desenvolvidas ao longo do projeto*” com os/as participantes do G@MEE;

As “*Atividades de avaliação*” que depois de refletidas e analisadas constituem-se fundamentais para qualquer projeto de intervenção;

E por fim, as diversas áreas exploradas que este contexto possibilitou.

Capítulo 1: Ações desenvolvidas ao longo do projeto

O estágio, que decorreu⁷ de Setembro de 2014 e Abril de 2015, tinha como finalidade a construção de um gabinete de mediação para a promoção da igualdade de oportunidades e da qualidade educativa. De forma a concretizar, foram estabelecidos objetivos e dinamizadas algumas atividades, que serão abordadas ao longo deste capítulo.

Dito isto, importa destacar a realização de uma reunião, que precedeu ao início do estágio, e na qual estiveram presente a Doutora Professora Sofia Silva e a Dr.^a Natália Dias, tendo como principal objetivo o delineamento deste. Este momento decorreu segundo uma lógica assente num processo de construção de sentido, predominando a partilha de conhecimento e opiniões.

Desta reunião, ficou estabelecido que o gabinete de mediação enquadraria na valência referente à formação, a dinamização de sessões de consciencialização no âmbito da disciplina de cidadania com as turmas do 6º ano, sendo aconselhado iniciar apenas com uma turma, e posteriormente com as restantes.

Posto isto, serão apresentadas de seguida as atividades realizadas relativamente a cada objetivo propostos, de modo alcançar a finalidade deste estágio. Neste sentido, e de forma a proporcionar uma melhor compreensão, segue-se uma tabela que sintetiza o projeto aqui refletido.

⁷ Cf. Apêndice I

Finalidade: construção de um gabinete de mediação para a promoção da igualdade de oportunidades e da qualidade educativa	Objetivos	Linhas de ação	Metodologia de trabalho / Atividades
	Aferir conhecimentos, percepções e sensibilidades da comunidade educativa para as questões da igualdade de oportunidades em contextos escolar	Perceção de docentes, auxiliares de ação educativa e estudantes sobre Igualdade de oportunidades e violência no namoro	Painel “oportunidade” localizados na biblioteca e sala do convívio
			Entrevistas realizadas pelo G@MEE a estudantes, docentes e auxiliares da ação educativa.
			Registos fotográficos de situações consideradas igualdade e desigualdade de género (estereótipos)
			Observação participante e notas de terreno
	Promover a consciencialização da comunidade educativa para a igualdade de oportunidade	Sensibilização dos/as estudantes e docentes para as questões da igualdade de oportunidades bem como a promoção da consciencialização da comunidade educativa	Sessões de sensibilização nas turmas do 6º ano, no âmbito das aulas de cidadania
			Sessões de sensibilização em turmas do 5º, 8º ano a pedido dos Diretores/as de turmas das respetivas turmas
			Apresentação dos trabalhos realizados pelos/as participantes do G@MEE, em turmas do 5º, 6º e 7º ano.
			Atividade de sensibilização “ Violência no namoro”
			Atividade de sensibilização “ Não à violência”
			Peddy paper de sensibilização para a igualdade de género.
		Desenvolvimento de uma medida de sensibilização de igualdade de oportunidades e atendimento à comunidade	Criação do G@MEE- Gabinete de Mediação sobre Estereótipos (género) Escolares.
			Concurso do Logótipo do G@MEE;
			Divulgação das valências do G@MEE
			Construção de porta-chaves para distribuir na apresentação pública dos trabalhos realizados.
	Promover o trabalho em rede	Envolvimento da/ com comunidade local, na reflexão das questões de igualdade de oportunidade	Apresentação pública, com a participação do Gabinete de Cidadania de forma a divulgar o trabalho realizado pelos/as estudantes
			Parcerias com o Jornal Escolar e associação de estudantes

Tabela 3

1.1) Promover a consciencialização da comunidade educativa para a igualdade de oportunidades.

Tendo como objetivo a consciencialização da comunidade educativa, a mediação socioeducativa tornou-se imprescindível, uma vez que esta tende a facilitar as interações entre os/as jovens assumindo-os/as como ativos na sua aprendizagem e como agentes de mudança, em termos individuais e sociais.

Nesta linha de sentido, este projeto de estágio pretendeu que os/as jovens sejam agentes da sua própria mudança, bem como, a dos demais.

1.1.1) G@MEE- Gabinete de Mediação sobre Estereótipos (género) Escolares.

A estratégia principal deste Projecto de Estágio, era a criação de um espaço que proporciona-se aos/às alunos/as da Escola momentos de aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento, enquanto cidadão/cidadã, através da realização de várias atividades. Para esse feito, a Escola cedeu um gabinete onde os/as participantes puderam interagir e aprender mais sobre a igualdade de oportunidades e violência no namoro.

Este, de forma a abranger todo o contexto está estruturado em três valências, sendo elas: Investigação, Intervenção e Atendimento. Passo a explicitar: A *Investigação*, está relacionada com o desenvolvimento de pesquisas de informação na literatura, bem como informações recolhidas no contexto escolar, através de entrevistas a elementos da comunidade escolar (estudantes, docentes e auxiliares da ação educativa), e observação participante elaboradas pelos/as participantes do G@MEE. A *Intervenção*, consiste na reflexão e divulgação de informação, como também dinâmicas participativas com a comunidade escolar, como por exemplo dinamização de sessões destinadas aos/às estudantes, encarregados/as de educação e familiares. Neste seguimento, insere-se nesta valência as sessões de (in) formação dos/as estudantes do 6º ano, por parte

da coordenadora como também dos/as restantes elementos, sempre que possível. No que diz respeito ao *Atendimento*, este pauta-se por momentos de esclarecimento de dúvidas e consultas a qualquer elemento da comunidade educativa, presencialmente ou através do E-mail: gabinetegamee@gmail.com. Esta valência distingue-se das outras por envolver apenas a coordenadora do G@MEE, e não a equipa na sua totalidade com o intuito de garantir o anonimato e a confidencialidade (Apêndice II).

Dito isto, importa mencionar que embora as sessões referentes às aulas de cidadania estejam enquadradas no G@MEE, a forma como são abordadas refletem uma estratégia de organização para uma melhor percepção dos trabalhos realizados. Desta forma optou-se por fazer uma pequena separação, assim quando se refere aos trabalhos realizados pelo G@MEE assume-se como os trabalhos realizados com os/as participantes.

a) Um nome, um logótipo, uma identidade

A abertura do gabinete foi programada para o final de outubro, com o intuito de a Escola ter tempo de se habituar à minha presença, e para eu me ambientar neste espaço, apesar de o já conhecer. Durante este tempo, ao contactar com alunos/as que já tinha conhecido no ano letivo anterior, possibilitou-me perceber as suas opiniões acerca da abertura de um gabinete de mediação, onde abordaríamos as questões das igualdades de género, bem como compreender as suas rotinas, de forma a desenvolver um horário para o gabinete consoante as disponibilidades dos/as alunos/as.

Uma vez divulgado a abertura do gabinete de mediação, que já contava com um local físico e algumas inscrições efetuadas, uma funcionária da biblioteca que tem mais experiencia sugeriu que concebesse “(...)uma *autorização*⁸ para entregar aos/às encarregados de educação informando sobre o gabinete e se dava *autorização para participar*” (Nota de terreno 16).

Posto isto, o dia 27 de outubro foi dia de comemorar a abertura do gabinete já no seu espaço. Este mesmo, era partilhado com o gabinete médico, situado em frente à direção da Escola, o que veio a tornar-se um problema, dado que:

⁸ Cf. Apêndice III

“(...) quando está alguém a ser atendido/a no gabinete médico, não podemos estar na mesma sala, por isso a direção referiu que o melhor era mudar para o piso 1. De tarde, a professora Natália, disse que o melhor era irmos para a sala das reuniões, porem essa zona também é proibida aos/às alunos/as” (Nota de Terreno 24).

Nesta linha, umas das preocupações iniciais pautou-se por dar uma identidade a este gabinete, estabelecendo assim um nome e logótipo. Assim sendo, e após algumas tentativas, o nome G@MEE – Gabinete de Mediação sobre Estereótipos (género) Escolares foi a escolha consensual.

No que diz respeito ao logótipo, o G@MEE tomou a iniciativa de promover um concurso dirigido a

toda a comunidade escolar, envolvendo esta no nosso projeto, todavia, e de forma a precaver alguns imprevistos alguns/algumas participantes foram criando logótipos. Esta estratégia mostrou-se ser uma mais-valia, dado que não obtivemos nenhuma participação no concurso.

Em relação à sua dinâmica, desde início foi explicado que este seria um espaço deles/delas e como tal, o seu desenvolvimento seria de acordo com os seus interesses, sem colocar de parte as minhas funções enquanto coordenadora. Nesta linha de sentido, a metodologia adotada e explicada de uma forma simplificada de modo a que sujeitos com idades compreendidas entre os 9 e 15 anos pudessem compreender, enquadrando-se na metodologia participatória. Esta mesma é caracterizada por assumir todos/as envolvidos/as como parceiros e não como instrumentos, assumindo como trabalho de equipa, onde está presente a flexibilidade (Bowd, Özerdem & Kassa, 2010). Como refere DeLyser & Sui (2013) é baseada numa abordagem de trabalhar “com” ao invés de “para”, envolvendo dessa forma os investigadores e a comunidade, pois é esta que conhece as suas necessidades e capacidades.

Dito isto, este espaço foi por alguns meses o porto seguro daquele/as que o frequentaram. Os intervalos, momento que poderiam passar com os seus pares,



Logótipo do G@MEE



Cartão de identificação dos/as elementos do G@MEE

passavam no G@MEE a conviver, pois como refere a Sophie *“Quando estou no G@MEE posso estar à vontade, pois posso ser eu (...)”* (Apêndice XII), neste seguimento também importa ressaltar a seguinte citação:

“(...) chega uma colega de turma do Xavier e da Júlia a chorar, e o Xavier vai ter com a colega e diz que podia chorar aqui (gabinete) porque é um sitio seguro, “desde que me inscrevi aqui venho sempre para aqui quando estou chateado e desabafo os meus problemas e para ninguém me chatear, eu gosto de estar aqui”, em segui a Julia disse: “eu venho para aqui quando estou chateada com a minha mãe...”. Esta situação resume um pouco a essência deste gabinete, ou seja, não é só um espaço onde se realizam trabalhos é também um espaço de convívio onde podem desabafar e se sentirem seguros, é fundamentalmente um espaço deles/as” (Nota de terreno 69).

Desta forma, a identidade do G@MEE resulta de um encontro da necessidade de um espaço e o interesse pelo tema, isto é, *“(...)a frequência no gabinete se deve mais ao facto de os /as alunos/as necessitarem de um espaço para eles/as e só depois pensam no tema(...)”* (Nota de terreno 44).

Foi nesta articulação, que estabeleceram algumas amizades e partilharam-se momentos e historias, mas não foi sempre linear, *“a Violetta era muito tímida e reservada, quando falava era maioritariamente monossílabas (...)”* (Nota de Terreno 40) e como em qualquer espaço de interação entre crianças e jovens existem momentos de tensão e conflito, até porque alguns/as não aceitam bem as opiniões e criticas.

b) Uma recordação, uma mensagem

Desde cedo, a divulgação do G@MEE, nomeadamente dos seus trabalhos, foi uma ambição partilhada por todos/as nós, ou seja, sempre quisemos realizar uma apresentação à comunidade educativa. Neste sentido, consideramos simpático e com um objetivo de partilhar este grupo a restante comunidade, oferecer uma recordação do evento. Dito isto, surgiu a ideia de construirmos um porta-chaves, com a mensagem que

tanto proclamamos ao longo do ano letivo. Estando todos/as envolvidos/as nesta tarefa, alguns/as trataram de saber o custo do material necessário, enquanto outros/as participaram na sua construção, sendo que todas as despesas ficaram a meu encargo.



Porta-chaves realizado pelo G@MEE



Processo de construção dos porta-chaves



1.1.2) Promovendo a Igualdade de oportunidades...

- a) Nas aulas de cidadania do 6º ano

A disciplina de Cidadania

“(…), consiste um espaço privilegiado para a construção da identidade e desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, através do diálogo, discussão e reflexão de temas da atualidade e das experiências vividas e sentidas pelos alunos. Este espaço poderá, ainda, fazer a gestão dos assuntos e conflitos sentidos pelos alunos.”
(Projeto Curricular de agrupamento)

Assim sendo, esta aula era o local preferencial para abordar a igualdade de oportunidades.

Tal como combinado com a direção iniciei as sessões apenas com uma turma. Na reunião com a diretora dessa mesma turma

(...) falei em traços gerais do projeto, ao que a professora elogia e refere que o tema é bastante pertinente, dando como exemplo uma afirmação de uma aluna há dois anos, que questionou se na história só havia homens. No decorrer perguntei quais eram as disciplinas que lecionava, ao qual a professora respondeu dizendo que era Português e Historia, neste sentido, referi que seria interessante a transversalidade, dado que é impossível falar na (des) igualdade de género sem recorrer à história.” (Nota de Terreno 3).

Posto isto, elaborei um plano⁹ das sessões para que a professora tivesse conhecimento das atividades que se iria realizar. No entanto, as sessões tinham uma estrutura flexível, isto é, se os/as alunos tivessem curiosidade sobre um determinado tema, as sessões seriam direcionadas nesse sentido.

Durante as primeiras sessões reparei que a grande maioria dos/as alunos/as não escreviam no seu caderno algumas ideias que estavam a ser debatidas, podendo levar ao esquecimento das informações discutidas, desse modo, elaborei uma pequena síntese¹⁰ dos assuntos abordados.

No segundo período, estas sessões abrangeram mais oito turmas do 6º ano, e dado que as atividades tinham corrido bem com a primeira turma, decidi continuar com o mesmo plano das sessões.

Dito isto, importa referir que dos temas abordados, como a linguagem inclusiva, estereótipos de género, e desigualdade de oportunidades a nível laboral e escolar, o tema da violência no namoro, que surgiu espontaneamente, foi sem dúvida o que mais prendeu a atenção dos/as alunos/as. Neste sentido, e depois de se discutir esta temática, um aluno e uma aluna, confessaram que a/o sua/seu namorada/o respetivamente, terminaram o namoro porque foram “ apanhados” a falar com outras pessoas, mostrando assim a presença de pequenos inícios de violência no namoro.

Relativamente à dinâmica, uma vez que todos/as somos diferentes, todas as turmas assumiram uma postura diferente face às sessões, há alunos/as que estimulam o

⁹ Cf. Apêndice XIII

¹⁰ Cf. Apêndice XIV

diálogo e querem dar a sua opinião, ao par que outros/as são mais “recetoras de informação”. Pode-se destacar um momento em que numa das turmas surgiu um debate sobre o público-alvo da série Violetta. Neste debate, alguns rapazes afirmaram que por se tratar de romance, era nitidamente para raparigas, contudo as raparigas e os restantes rapazes argumentaram dizendo que qualquer série poderia ser vista por qualquer público, e era errado associar o romantismo só aos rapazes.

Nesta linha de pensamento, a atividade que mais decorreu de forma diferenciada, mas que todas as turmas gostaram e até pediram para repetir foi o role play baseado no filme do Billy e Eliot. Todavia, todas as turmas chegaram às mesmas conclusões após a sua realização.

Dito isto, é necessário mencionar que apenas duas turmas tiveram algumas alterações nas atividades realizada, devido ao facto de alguns/as alunos/as pertencerem ao G@MEE, assim sendo estes/as tiveram uma participação mais ativa na medida em que apresentaram um trabalho realizado no G@MEE

Por fim, é de salientar que no final de cada sessão era perguntado à turma se tinham gostado, ou não, da sessão e se queriam fazer alguma sugestão.

b) No G@MEE e arredores

Um dos objetivos do G@MEE era promover a igualdade de oportunidades, assim desde o início foram abordados diversos assuntos, como a linguagem inclusiva, os direitos das mulheres antes e depois do 25 de Abril, os estereótipos de género. Uma vez que as inscrições continuavam a decorrer, à medida que o G@MEE crescia, era responsabilidade dos/as que estavam há mais tempo contextualizar e falar sobre os temas ali abordados, mas sempre com a minha supervisão.

Dito isto, e embora tenha referido alguns temas no início, o G@MEE foi-se criando mediante o interesse dos/as participantes, passo a explicar, cada elemento ou grupo escolheu um tema que lhe interessasse abordar, assim sendo, uma rapariga que juntamente com a mãe sofreu de violência doméstica queria fazer um trabalho sobre este tema de forma a prevenir estas situações, mas para se enquadrar melhor no contexto

sugeri que fizesse sobre a violência no namoro, até porque não é possível de falar de violência no namoro sem mencionar a violência domestica. Relativamente aos/às restantes elementos, as escolhas recaíram sobre a linguagem inclusiva, estereótipos de género, direitos das mulheres e profissões estereotipadas.

Uma vez escolhido e realizado um trabalho de pesquisa, o grupo do 7º ano tomou a iniciativa de apresentar à sua turma, durante a aula de português, o trabalho acerca da violência no namoro. Esta iniciativa não ficou indiferente, e os restantes grupos também falaram com os seus respetivos professores/as e combinaram as apresentações. Nesta linha, é de referir que uma apresentação sobre os direitos da mulher antes e depois do 25 de abril foi enquadrada na aula de história, precisamente quando a turma abordava esse conteúdo curricular.

Todavia, a divulgação não se ficou por aqui, dado que alguns/as docentes ao tomarem conhecimento das sessões, também solicitaram para as suas turmas. Assim sendo, ocorreram sessões sobre a igualdade de género com o 5º ano e violência no namoro com o 8º ano.

Dito isto, importa referir que a divulgação dos temas que o G@MEE abordou, não se prendeu apenas nas sessões realizadas com as turmas. Passo a explicar, os conteúdos foram partilhados internamente, na medida em que os/as próprios/as falavam de situações familiares e traziam informações que consideravam importantes para serem discutidos e divulgados, pois todos/as gostavam de mostrar que percebiam dos temas abordados.

Relativamente à partilha com a comunidade escolar, os/as próprios envolviam os seus colegas de turma e professores/as, isto é,

“ (...) eles/as trazem amigos e mostram o que fazem no gabinete, divulgado assim uma mensagem de promoção de igualdade de género. Esta postura é muito importante porque eles/as consideram que é importante informar os/as amigas” (Nota de terreno 42).

De forma a salientar estes factos, encontra-se de seguida algumas citações que mostram esses momentos.

“Depois, uma vez que a Júlia não teve aulas, trouxe duas amigas ao gabinete e esteve a apresentar o seu trabalho (...) As amigas acharam interessante, mas também um pouco seca. Durante a apresentação as amigas repararam que as perguntas que a Júlia esteve a fazer eram para o G@MEE, e até já sabiam algumas coisas que a ela já tinha falado” (Nota de terreno 45).

“ (...) a Patrícia chegou e disse: “ eles aprenderam bem o que quisemos dizer, então o professor chegou e disse «bom dia alunos», os rapazes disseram «barra» as porque está a excluir as meninas»” (Nota de terreno 67).

(...) a Elsa e a Leonarda apareceram com alguns amigos e mostraram os seus trabalhos e alguns vídeos. Isto também aconteceu quando a Ludmila chegou acompanhada de uma amiga” (Nota de terreno 42).



Atividade de sensibilização “ Violência no namoro”

Com o intuito de alertar para o flagelo da violência no namoro, o G@MEE realizou uma atividade na sala de convívio no dia 13 de fevereiro, dado a proximidade com o dia dos namorados. Esta consistia em perceber o que os/as alunos/as assumiam como violência no namoro. Assim sendo, para a sua concretização escrevemos num papel algumas frases¹¹ relacionadas com opiniões, atitudes e posições tomadas durante uma relação amorosa, e consoante as suas opiniões os/as alunos/as colocar-se-iam ao lado da palavra “concordo”, “ discordo” ou “não sei”. Para esta atividade, contamos com a parceria da associação de estudantes, bem com a ajuda de quase todos/as envolvidos/as no G@MEE.

Durante a realização desta atividade, reparamos que participação por parte dos/as alunos/as aumentou na hora do almoço, e na parte da tarde. Ou seja, quando iniciamos esta atividade ficamos um pouco desmoralizados porque pouquíssimas alunas estavam a aceitar participar, no entanto com decorrer do dia as participações foram mais frequentes, contando já com a presença de rapazes.

¹¹ Baseadas no jogo “ Namorar dá que falar...”

Rojão, Graça, et al., (2011). *Coolkit- jogos para a Não- Violência e Igualdade de Género*. Covilhã: Coolabora

Posto isto, é de salientar que ao longo do dia fomos partilhando as respostas dadas pelos/as alunos/as, deste modo concluímos que “(...)as perguntas “ *Quem tem muitos ciúmes, tem uma grande paixão*” e “ *Se uma rapariga «se fizer» ao meu namorado tenho o direito de a insultar publicamente, foram as que receberam mais a palavra “ concordo”, independentemente do género do/a participante.*” (Nota de terreno 71). Mostrando assim que “ (...) o mito, «ciúme é prova de amor», está presente na nossa sociedade e em particular nesta escola, bem como a culpabilização e agressão a uma terceira pessoa que se aproxima do casal em questão” (Nota de terreno 71).

Por fim, e dado que o nosso objetivo era divulgar mais informação sobre a violência no namoro, contamos com um painel que continha informações sobre este mesmo tema



Momentos registados durante a atividade



Momentos registados durante a atividade



Painel com informação sobre a violência no namoro



Atividade de sensibilização “ Não à violência”

Outra atividade que realizamos, e que pretendíamos envolver a comunidade educativa, consistia em apelar a não violência utilizando o corpo dos/as alunos/as para escrever essa mesma mensagem. Contudo, a atividade não contou com muitos/as participantes, isto é, os/as que participaram foram alguns elementos do G@MEE , bem como aqueles/as que tinham uma relação de proximidade com o este grupo.

Um dos obstáculos para a concretização desta atividade, foi o facto de estar a ocorrer um evento desportivo no ginásio, local que decorreu esta atividade, assim sendo, a construção desta mensagem teve de ser realizada durante o intervalo de 20 minutos.

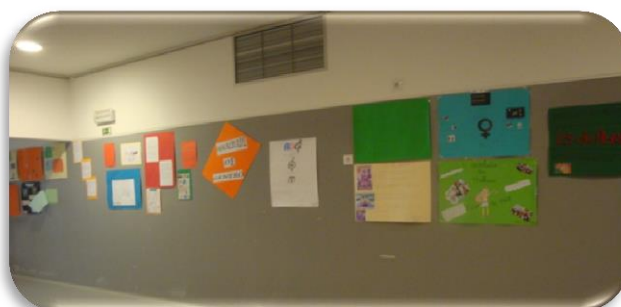
Apesar do resultado não ter sido o esperado, é de referir que todos/as se esforçaram para a sua concretização.



Fotografia resultante da atividade

♀ Exposição sobre “ Igualdade de género” e “violência no namoro”

No âmbito das sessões de cidadania com as turmas do 6º ano foi sugerido que cada turma, organizada em pequenos grupos, realizasse um trabalho que articulasse os assuntos abordados ao longo das sessões e a disciplina que a o/a respetivo diretor/a de turma leciona. Esta estratégia tinha como objetivo deixar à vontade o/a diretor/a de turma, pois uma vez que se tratava da sua área poderia colaborar na realização dos trabalhos. Por outro lado, esta mesma estratégia tinha intenção de promover a transversalidade dos temas abordados ao longo das sessões.



Exposição sobre a Igualdade de Género



Trabalho enquadrado na exposição sobre a violência no namoro

Nesta linha de sentido, importa mencionar que a estratégia utilizada nem sempre teve o sucesso esperado, isto é, as professoras de português e de história foram as que se envolveram mais no trabalho e que conseguiram articular os conteúdos programáticos. No entanto, outras docentes sem se envolverem diretamente foram dando algumas dicas, como é o caso das professoras de ciência e educação visual.

Relativamente aos trabalhos, importa referir que no geral todos atingiram os objetivos pretendidos, todavia um trabalho sobre a (des)igualdade de género no desporto foi o que mais recebeu críticas por parte dos/as colegas, pois para aumentar a quantidade do seu trabalho, o grupo optou por apresentar as regras do andebol, não se focando assim na desigualdade presente na prática deste desporto. No que diz respeito às turmas em que sugeri cartazes sobre os conteúdos abordados, a violência no namoro foi o tema de destaque.

Uma das formas que se encontrou para divulgar as temáticas abordadas, e assim sensibilizar a comunidade educativa, foi a exposição dos trabalhos realizados. Por motivos de organização do espaço, os trabalhos relacionados com a igualdade de oportunidades ficaram colocados no átrio da biblioteca, e os que retrataram a violência no namoro foram colocados no corredor do piso 0, onde todos/as tem possibilidade de observar. Enquanto expunha os cartazes e passava pelos corredores,

“(...) percebi que os poster sobre a violência no namoro estavam a criar impacto, pois todos/as demonstraram reações como « olha para isto»; « aí dele que me batesse...» etc...”. “Apesar de a grande maioria dos comentários vir dos/as alunos/as, também os/as funcionários/as não ficam indiferentes e prestam atenção” (Nota de terreno 83).

☞ Peddy paper “À descoberta da igualdade de género.

Com o propósito de sensibilizar os/as alunos/as do 5º e 6º ano foi realizado um peddy paper¹², que contemplava as questões dos direitos da mulher antes e depois do 25 de Abril, linguagem inclusiva e estereótipos de género, contudo este último tema apenas foi abordado com as turmas do 6º ano. De forma a suscitar interesse e assim incutir esta

¹² Cf. Apêndice VI

temática no planeamento das aulas de cidadania, esta atividade realizou-se ao longo de uma semana nas respetivas aulas de cidadania.

Uma vez que decorreu ao longo de vários dias, os/as vencedoras resultavam de uma relação entre as respostas corretas e a diferença de tempo em que o peddy paper foi realizado. Assim sendo, ao nível do 6º ano, em 70 grupo 15 acertaram em todas as questões, ficando em primeiro três grupos empatados com todas as respostas corretas em 10 minutos. As equipas vencedoras eram constituídas por um grupo unicamente masculino, feminino e um misto, não havendo assim um género que se destacasse. É ainda de salientar que duas das turmas participaram nas sessões de conscientização no âmbito da disciplina de cidadania, todavia o outro grupo também teve informações acerca desta área, pois contou com a apresentação do trabalho sobre os direitos da mulher e estereótipos de elementos do G@MEE. No que diz respeito ao 5º ano, 11 grupos responderam corretamente num horizonte de 57 grupo, ficando em primeiro lugar um grupo misto que concluiu em 12 minutos.

Relativamente às questões acerca dos direitos da mulher, as respostas focaram as profissões e dimensões como a independência e a liberdade de voto. Quanto à questão que implicava uma maior pesquisa, pois pedia para colocar algo que as mulheres tinham inventado, foi surpreendente, na medida em que tanto alunos/as como docentes e até eu não tínhamos conhecimento nesta área, assim sendo ficamos a saber que a mulher inventou os sacos de papel, fraldas, lava louça, limpa para-brisas, ou seja, produtos ligados ao trabalho domestico e limpeza, área associada ao género feminino.

Alguns/as alunos/as responderam erradamente às questões devido à falta de atenção, pois quando era pedido exemplos de estereótipos eles/as apresentavam uma definição; o perante exemplos de palavras na forma universal e inclusiva ao colocarem na forma inclusiva colocava entre parenteses “()” ou no feminino, ou simplesmente copiavam os exemplos. No entanto, a maioria dos grupos, independentemente do nível de ensino, acertou nas questões referentes à na linguagem inclusiva e aos estereótipos, dando exemplos relacionados com cores, brinquedos e desporto.

Dito isto, a última questão onde o objetivo era definir a igualdade de género, muitos foram os grupos que recorreram à internet, nomeadamente à wikipedia, site que utilizam frequentemente para pesquisar e copiar informação, porém as equipas vencedoras fizeram segundo a sua opinião.

1.2) Aferir conhecimentos e percepções da comunidade educativa

Para a realização de qualquer intervenção, é necessário conhecer as percepções da comunidade em questão, assim sendo, foram desenvolvidas algumas estratégias que pretendiam possibilitar essas aferições.

a) Painel “oportunidade”

O painel “oportunidade”¹³ tinha o intuito de recolher as opiniões dos/as alunos, face aos temas da igualdade de oportunidades entre homem e mulher. Assim, semanalmente ou com mais distanciamento (dependendo da participação) era colocado neste painel um desafio e a reflexão do desafio anterior. Estes foram colocados na biblioteca e na sala de convívio com a ajuda de uma aluna, pois ela conhece melhor a escola e os pontos estratégicos para a colocação de um painel.



Painel situado na sala de convívio

Desde cedo se percebeu que o painel colocado na sala de convívio era o que reunia mais participações, no entanto devido à sua colocação, este painel aparecia danificado frequentemente. Face a esta situação, resolvi mudar de local, o que levou à diminuição acentuada da participação dos/as alunos. Assim sendo, e uma vez que as participações foram sendo cada vez menos, no segundo período optei por retirar o painel, pois não estava a fazer mais sentido para aquele contexto.

Posto isto, pode-se dizer que com o painel foi possível compreender que os estereótipos de género estão presentes na escola, mas são os rapazes que parecem manifestar mais, contudo importa referir que são os que menos respondem aos desafios.

¹³ Cf. Apêndice XVIII; XIX e XX

b) Entrevistas realizadas

De forma a concretizar o objetivo anteriormente salientado, o grupo G@MEE decidiu realizar entrevistas aos/às estudantes, auxiliares da ação educativa e associação de estudantes acerca sobre a violência no namoro. Para tal, os/as participantes que ficaram responsáveis pela elaboração do guião das entrevistas e posterior concretização das mesmas, foram os/as alunos/as do 7º ano que já tinham desenvolvido um trabalho sobre este mesmo tema.

Embora estivesse presente o entusiasmo face à ideia de entrevistar e de elaborar um guião, quando chegou o momento de efetivar essa vontade os/as alunos/as mostraram receio e nervosismo, principalmente quando tinha de entrevistar um rapaz. Todavia, o grupo aproveitou para realizar mais entrevistas durante a atividade de sensibilização para a não-violência no namoro.

Dito isto, importa referir que no geral, tanto raparigas como rapazes mostraram conhecimento acerca da violência no namoro, considerando que o ciúme é o motivo mais frequente. Relativamente à postura da associação de estudantes e dos/as funcionários/as face a este flagelo da sociedade é unanime, destacando a importância da abordagem deste fenómeno na escola.

Para além da realização das entrevistas sobre a violência no namoro, outros/as participantes do G@MEE realizaram entrevistas sobre os estereótipos de género a alunos/as e docentes; profissões estereotipadas a alunos/as, e sobre a equipa de voleibol e futsal feminino. Com estas, foi possível perceber que metade dos rapazes considera que o género masculino não pode brincar com os mesmos brinquedos que as raparigas. Nesta linha de sentido, também se concluiu que é mais tolerável as raparigas aproximarem-se do que é estipulado para rapazes do que ao contrário. Estas ideias estereotipadas também são evidentes quando analisámos as entrevistas relacionadas com as profissões estereotipadas.

Em relação às entrevistas realizadas aos/às docentes, concluiu-se que após a exposição de alguns exemplos, estes/as estão cientes da presença dos estereótipos, mas tentam combater-los. Durante uma entrevista, uma professora referiu que,

“ (...) uma vez estava na sala de aula e mandei os rapazes tirarem os bonés porque é falta de educação, mas eles começaram a protestar porque as raparigas tinham gorro. As raparigas começaram logo a dizer que não tiravam por causa do penteado. A partir daqui instalou-

se uma discussão, pois disseram que na Igreja quem tira o chapéu é o Homem e não a Mulher. No final não chegaram a um consenso”
(Nota de terreno 51).

Neste seguimento, em relação ao treinador da equipa de futsal, este considera que o futebol feminino é menos visível, e o facto de se associar o futebol à masculinidade faz com que as famílias apostem neste desporto para os rapazes. Deste modo, quando chegam à escola “ (...)os rapazes já sabem marcar golos ao contrário das raparigas. As raparigas se treinarem, não só nas aulas de Educação Física, teriam muitos progressos” (Apêndice VIII). Estes momentos reforçam a ideia de que as raparigas não estão destinadas ao futebol.

Dito isto, importa salientar que embora fosse possível entrevistar alguns/as docentes, este público-alvo quando questionado sobre o tema dos estereótipos de género tentam afastar-se destas questões, não dando opiniões claras, ou recusando falar no assunto por considerar que os/as professores/as da disciplina de português é que tem legitimidade e conhecimento para dar a sua opinião.

Ao contrário do grupo responsável pela violência no namoro, os/as mais novos/s não tinham problemas em entrevistar rapazes e raparigas, contudo sentiam-se mais confortáveis com a sua faixa etária.

Dito isto, é necessário mencionar que os guiões das entrevistas foram realizados pelos/as alunos/as, mas segundo a minha supervisão. Para a sua elaboração, procedi à contextualização simplificada dos vários tipos de entrevistas, assim sendo, a escolha do grupo recaiu sobre a entrevista semi-estruturada, uma vez que permite ao/à entrevistador/a uma certa flexibilidade e à pessoa entrevistada a possibilidade de se exprimir de uma forma livre (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Contudo, a estratégia da utilização da entrevista semi-estruturada, não decorreu sempre da melhor forma, sobretudo com os/as mais novos/as, dado que alguns/as sentiram-se muito presos as questões, o que poderá ter levado também ao não desenvolvimento das respostas por parte dos/as entrevistados/as.

Nesta linha de sentido, quando os grupos procederam às transcrições das entrevistas, nem tudo correu bem, pois demonstraram pouco entusiasmo e falta de responsabilidade, na medida em que se perderam as respostas de uma professora quando questionada sobre a equipa de voleibol feminino. Esta situação aconteceu, pois foi a única em que o método de recolha não foi o gravador/ telemóvel.

Após a primeira entrevista a uma docente, sugeri que as responsáveis tivessem mais cuidado na sua postura, dado que a Elsa virou costa quando acabou as perguntas, não ficando mais um pouco em conversa com a docente, face a este comportamento e à minha intervenção, a Elsa, ao não querer participar mais mostrou que não sabe aceitar bem as críticas e sugestões. Outra situação a referir, é o facto de um grupo responsável por entrevistar o treinador da equipa de futsal se desentender dias antes, e por assim em causa a realização das entrevistas. Estas situações salientam o quão é imprevisível trabalhar com crianças, e como é necessário de encontrar outras estratégias e soluções para o problema, como foi a construção da entrevista à treinadora de voleibol e a troca dos grupos responsáveis pelas entrevistas aos/às docentes.

Por fim, não posso deixar de referir que o G@MEE redigiu um documento de análise das entrevistas, possibilitando assim uma melhor compreensão das respostas, de modo a proceder uma intervenção mais adequada.

c) Registos fotográficos

Tendo em conta o objetivo de perceber se efetivamente os estereótipos de género e (des)igualdade de género estavam presentes em contexto escolar, algumas alunas preferiram tirar fotografias para registar momentos que considerassem de (des)igualdade. Neste sentido, e após ficar estabelecido que nenhuma face poderia aparecer nas fotografias, pois não temos as autorizações de imagem, alunas do 5º ano foram tirar as fotografias, nos espaços onde consideravam pertinentes.

Assim sendo, são apresentados de seguida alguns dos registos fotográficos.



Desafio " Autor do mês



Funcionário a limpar a escola



Rpazes a jogar futebol



Rapazes e raparigas a jogar futebol

Posto isto, o grupo concluiu que há estereótipos de género, na medida em que o azul é associado ao género masculino, bem como o futebol. Contudo foi possível captar imagens de uma rapariga a praticar esse mesmo desporto. Neste sentido também é possível verificar que a linguagem inclusiva ainda não é uma prática comum, pois na biblioteca estava afixado um painel permanentemente com o título “Autor do Mês” independentemente do género. Todavia, também existem momentos que promovem a igualdade de género, pois os funcionários também têm tarefas comumente designadas femininas, como as limpezas.

d) Observação participante e notas de terreno

A par das outras técnicas, a observação participante foi essencial para perceber se efetivamente os estereótipos de género estavam presentes no contexto escolar. Esta técnica de investigação qualitativa é uma técnica de eleição neste caso, pois permite compreender o local de uma forma mais próxima e aprofundada, na medida em que possibilita a interação com os/as participantes.

Assim sendo, desde cedo optei por criar um documento¹⁴ que possibilitava aos participantes registarem situações relacionadas com a igualdade ou desigualdade de género. Através deste documento foi perceptível que, as maiores desigualdades relacionadas com os estereótipos acontecem na aula de educação física, onde as raparigas são que mais se queixam.

No entanto, foi necessário estabelecer um momento específico e direcionado para a observação participante e consequentemente as notas de terreno, desta forma, improvisei uns cadernos e distribui por alguns elementos. Das observações conclui-se que os estereótipos continuam presentes nos trabalhos realizados pelos/as alunos/as bem como nos manuais escolares. As seguintes citações dizem respeito a alguns registos realizados pelo G@MEE.

¹⁴ Cf. Apêndice IX

“O trabalho feito por uma rapariga tem brilhantes; Todos os trabalhos afixados só têm as palavras no masculino; Rapazes a jogar ténis” (Apêndice IX).

“Rapaz: Eu só não te bato porque és uma rapariga! E as raparigas são fracas como tu!” (Apêndice IX).

“Na biblioteca estavam trabalhos sobre “Os Direitos dos Idosos” e estão todos no masculino. E por isso dá a entender que as idosas não têm direitos.” (Apêndice IX)

Esta estratégia não foi bem-sucedida, uma vez que as opiniões e atitudes dos/as participantes eram unânimes ao afirmar que não havia nada de novo a observar, não sendo, portanto entusiasmante estar sempre à alerta, ou à procura de algo, assim rapidamente e espontaneamente foram deixando de parte esta técnica. Porém, continuaram a registar no documento inicial, todas as situações que aconteciam na escola associadas aos estereótipos.

1.3) **Promover o trabalho em rede**

Promover o trabalho em rede sempre foi uma ambição do G@MEE, assim desde o início que se planeou estabelecer algumas parcerias, uma vez que

“a estrutura da rede (as conexões que o ator pode estabelecer), a própria participação na rede e a força dos laços estabelecidos com outros atores são determinantes importantes nesse desenvolvimento de capacidades e competências” (Oliveira & Lopes, 2014: 536).

a) Parcerias com o jornal escolar e associação de estudantes

Desde cedo foi possível fazer uma parceria com o jornal escolar, que tem como coordenadores um professor e uma professora. Assim sendo, o jornal criou um espaço dedicado às questões de género, onde é possível divulgar todos os trabalhos realizados pelo G@MEE. Neste sentido, este jornal divulgou todos os desafios inerentes ao painel “oportunidade”, trabalhos realizados na disciplina de cidadania no âmbito das sessões sobre a igualdade de oportunidade, bem como um artigo¹⁵ escrito por três elementos do G@MEE, que resulta das entrevistas realizadas.

Para além desta, também no decorrer da entrevista à associação de estudantes, surgiu a possibilidade de estabelecer fazer uma parceria para a realização da atividade sobre a violência no namoro. Embora a associação estivesse entusiasmada por ajudar, o facto é que nem tudo correu bem, na medida em que estiveram preocupados com a venda de bilhetes e não colaboraram na atividade.

b) Envolvimento da comunidade educativa e Gabinete Municipal de Cidadania

De modo a envolver a comunidade educativa e a Câmara Municipal de Gondomar, que tem demonstrado uma preocupação pelas questões da igualdade de oportunidades, realizou-se no dia 20 de março uma apresentação dos trabalhos elaborados pelo G@MEE, seguindo-se um debate sobre o papel da C.M.G.

A apresentação¹⁶ consistiu numa síntese das pesquisas realizadas ao longo do ano letivo, bem como breves conclusões da investigação e intervenção. O objetivo desta, era por um lado dar conta do trabalho realizado neste espaço e, por outro, sensibilizar a comunidade educativa para os temas abordados. Assim, queríamos que esta apresentação não fosse considerada um final, mas um início de uma reflexão e consequentemente a propagação da mensagem da igualdade de direitos e oportunidades.

Durante a preparação para esta apresentação ocorrerem alguns momentos de tensão e stress vivenciados por mim, dado que havia muitas coisas para preparar como o

¹⁵ Cf. Apêndice VII

¹⁶ Cf. Apêndice XI

convite ao Gabinete Municipal de Gondomar¹⁷, e os convites para a comunidade geral. Contudo, este sentimento não era partilhado pelos/as alunos/as, visto que assumiram desde logo como algo divertido e ao mesmo tempo importante.

Apesar de ter corrido bem, e dos elogios feitos ao G@MEE, é certo que a ansiedade fez-se sentir presentes momentos antes, pois faltavam dois elementos e alguém tinha de cobrir essa parte da apresentação, assim sendo, apenas um rapaz não compareceu ficando o Marcelo com a responsabilidade a parte correspondente.

No que diz respeito à participação da C.M.G, podemos contar com a presença da Dr.^a Aurora Vieira, Vereadora da Educação e da Cidadania, que fez uma abordagem abrangente, articulando assim estas duas valências.

Não poderia terminar este ponto sem mencionar um momento que me emocionou, para além de ver o esforço recompensado ao assistir à apresentação dos trabalhos realizados, destaco aqui o momento em que o grupo me entregou um ramo de flores agradecendo tudo o que tinha feito e por aquilo que tinha ensinado.

Este momento, e o facto de mães me confessarem que os seus respetivos filhos fazem um relatório daquilo que fazem no G@MEE quando chegam a casa, fez-me perceber que realmente este grupo foi importante e para todos/as.

Capítulo 2: Dinâmicas de avaliação

A avaliação é uma dimensão extremamente importante nos projetos de intervenção, e tendo em conta a perspetiva metodológica adotada pode-se dizer que esteve presente ao longo deste projeto.

Assim sendo, a dimensão avaliativa teve em consideração a lógica participativa, pautada por momentos “(...) de diálogo entre os actores e de confrontação entre pontos de vista distintos” (Almeida, Boterf & Novoa 1996:122). Isto é, durante o desenvolvimento e crescimento do G@MEE, e de forma a projetar algumas atividades, o grupo juntou-se e decidiu qual seria a melhor estratégia e temática a desenvolver, mediante as observações já realizadas. Desta forma foi possível reorientar a ação em

¹⁷ Cf. Apêndice X

alguns momentos, como o encerramento do painel oportunidades por já não fazer sentido naquele contexto.

No que se refere às sessões no âmbito da disciplina de cidadania, e tentando seguir uma lógica coerente, onde é fundamental a participação dos envolvidos, foi realizado uma pequena avaliação no final de cada sessão, ao questionar aos/às alunos/as se tinham gostado e se gostariam de fazer alguma sugestão.

Por fim, é de referir que a avaliação pauta-se pela necessidade de utilizar técnicas quantitativas e qualitativas, pois permitem uma reflexão mais completa e abrangente, dado que estas duas formas complementam-se, contribuindo para uma melhor avaliação. Assim, com o intuito de compreender as opiniões dos/as participantes foi distribuído um questionário, a todos/as alunos/as que participaram nas sessões sobre a igualdade de oportunidade, aos/às diretores/as de turma participaram, bem como a todos/as participantes do G@MEE. Nesta linha de sentido, e não querendo assumir uma lógica de avaliação apenas como medição de eficácia, numa fase em que o projeto já decorria, o G@MEE desenvolveu uma atividade designada como pinheiro do conhecimento, onde cada elemento teve a oportunidade de dar um feedback do G@MEE.

2.1) Avaliação dos/as estudantes que participaram nas sessões sobre a igualdade de oportunidades no âmbito das aulas de cidadania

De modo a compreender o significado que as sessões dinamizadas tiveram para os/as alunos/as do 6º ano, nas últimas sessões foi distribuído um pequeno questionário¹⁸, constituído por perguntas de respostas fechadas como abertas, de forma a possibilitar o desenvolvimento de algumas ideias e sugestões por parte dos/as alunos/as, dado que a utilização de questões abertas é fundamental para a recolha de dados mais subjetivos. (Gil, 1989).

Assim, segue-se uma tabela que dá conta dos resultados obtidos nos questionários, nomeadamente através das perguntas de respostas fechadas.

¹⁸ Cf. Apêndice XVI

	Conhecimento anterior		Vítima de Desigualdade		Atenção à publicidade no futuro			Partilha de informação acerca do tema	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Talvez	Sim	Não
Feminino	73%	27%	24%	76%	68%	0%	35%	90%	10%
Masculino	75%	25%	20%	80%	47%	7%	69%	69%	31%

Total:	216	Feminino	109	Masculino	107
---------------	-----	----------	-----	-----------	-----

Tabela 4

Com esta tabela é possível verificar que tanto rapazes como raparigas já tinham conhecimento sobre as desigualdades de género, o que significa que estas temáticas estão a chegar aos mais novos. Um outro dado relevante é que embora as idades estejam compreendidas entre os 10- 15 anos, 24% das raparigas, bem como 20%, dos rapazes consideram que já foram vítimas de desigualdade, o que revela que realmente os estereótipos de género estão presentes na sociedade e fazem-se sentir desde muito cedo.

Quanto à questão da atenção dada à publicidade no futuro, as raparigas dividem-se entre o sim e o talvez, sendo que a tendência é para atribuírem maior atenção aos estereótipos presentes nos anúncios publicitários, pelo contrário a maioria dos rapazes selecionou a opção talvez, e 7% afirma mesmo que não. Estes resultados poderão ser explicados pelo facto de os anúncios divulgados terem transmitido uma mensagem mais prejudicial para as mulheres, levando à alerta das raparigas. Por fim, é de destacar que 90% das raparigas partilharam as informações abordadas nas sessões, quanto aos rapazes o valor é igualmente alto, mas fica aquém das raparigas, talvez pelo facto de estas serem mais frequentemente penalizadas.

Tal como foi referido anteriormente, as questões de resposta aberta foram essenciais para perceber as opiniões dos/as alunos/as, assim sendo, através destas foi possível compreender que, no geral os rapazes aprenderam que não podem gozar com outros rapazes por usarem cor de rosa, ou por brincarem com bonecas, neste sentido, também a violência no namoro foi muito referida. Os alunos ainda mencionaram que gostavam de abordar temas como puberdade, perigos na internet, jogos, bullying e profissões e sugeriram que se realizasse mais trabalhos com a turma dentro da sala. No que diz respeito à apreciação geral das sessões, com a exceção de 4 rapazes, as opiniões

foram muito positivas, salientando a importância de conhecer estes temas para depois evitar no futuro, neste sentido também o facto de serem divertidas e ao mesmo tempo ensinar algo importante, foi um aspeto referido.

Relativamente às raparigas, também o tema da violência no namoro e os estereótipos foram mencionados, assim alguns dos exemplos explicitados foram os símbolos das casa de banho, os estereótipos visíveis durante a realização do role play e nos anúncios publicitários, a pergunta sobre a gravidez colocada no âmbito laboral e a expressão o homem não chora. Quanto aos temas que gostariam de abordar, para além dos perigos da internet e sexualidade, que também foram sugeridos pelos rapazes, foram mencionados os temas do abandono animal, violência contra as crianças, alcoolismo e violência domestica. Neste seguimento, todas as opiniões acerca das sessões foram positivas, salientando que foram interessantes e informativas para o futuro, pois referem que não querem educar os/as seus/suas filhos/as segundo as desigualdades de género, assim sendo sugerem que deveria ser realizados mais jogos, bem como mais sessões e com mais turmas de forma a contribuir para a promoção da cidadania.

2.2) Docentes que participaram nas sessões sobre a igualdade de oportunidades no âmbito das aulas de cidadania

Quando se propôs a dinamização de sessões sobre a igualdade de oportunidades não se pretendia somente envolver os/as estudantes, mas também os/as respetivos/as diretores/as de turma, dado que estes/as têm uma grande influencia no percurso académico de cada estudante ao longo dos anos. Assim sendo, e considerando que os anos de experiencia são uma mais-valia, foi distribuído um questionário de avaliação, para que os/as diretores/as de turma pudessem dar a sua opinião de forma contribuir para futuras intervenções.

Dito isto, segue-se uma tabela que demonstra os dados quantitativos obtidos no questionário.

	1 (Muito Fraco)	2 (Fraco)	3 (Suficiente)	4 (Satisfaz Bastante)	5 (Excelente)
Interesse e utilidade dos temas				3x	6x
Forma como os temas foram tratados				5x	4x
Participação dos/as estudantes			1x	6x	2x
A tua prestação da coordenadora (estagiaria)				2x	6x
					1x

Tabela 5

Perante estes dados, sublinha-se o facto de os/as docentes considerarem relevante os temas abordados, demonstrando de alguma forma a pertinência da sua abordagem nesta disciplina. Ainda se pode destacar a participação dos/as estudantes, avaliado maioritariamente como satisfaz bastante, neste sentido, também estes/as envolveram-se nos temas e na discussão sobre os mesmos.

Numa lógica, em que os dados qualitativos são essenciais para compreender melhor um contexto, importa destacar de seguida algumas opiniões sobre estas mesmas sessões. Assim sendo, os/as docentes consideram que

“ as sessões abordaram um tema pertinente na sociedade atual, ao qua os alunos aderiram com entusiasmo. Tornou-se possível uma articulação com os conteúdos curriculares de história e geografia de Portugal” (Apêndice XVII); “(...) esta abordagem ajuda a desenvolver uma melhor consciência sobre este tema e penso que a sua forma de agir será sempre diferente depois destas sessões” (Apêndice XVII).

É notório a opinião positiva dos/as docentes destas sessões, para além de salientarem a importância para a formação pessoal enquanto cidadãos, também destacaram a possibilidade de articulação com outras disciplinas, como citado anteriormente.

Nesta linha de sentido, também nas sugestões dos temas, os/as professores/as apontaram temas relacionados com as relações humanas, *“(...)pois cada vez mais os jovens e respetivas famílias necessitam de aconselhamento neste sentido” (Apêndice XVII)*, assim aparecem sugestões como os direitos humanos, bullying, discriminação e exclusão...

Ainda sobre a avaliação, pode-se destacar situações em duas docentes mencionaram que,

“(...) alguns/algumas dos/as encarregados/as de educação, comentaram que os/as seus/suas filhos/as este ano estão a gostar da

disciplina de cidadanias”(Nota de terreno 11); e que (...) que a mensagem das aulas de cidadania está a chegar aos/às encarregados/as de educação pois na reunião falaram sobre isso, e de como os/as seus / suas educandos/as estão a gostar por ser algo novo, salientando a importância de abordar estas temáticas (Nota de terreno 60).

2.3) Autoavaliação dos/as que integram o G@MEE

A finalidade deste estágio era a criação de um gabinete de mediação para a promoção da igualdade de oportunidades e da qualidade educativa, uma vez que efetivou-se esse mesmo gabinete, é necessário perceber as opiniões daqueles/as que “criaram”, ou seja, daqueles/as que deram vida a este gabinete, pois se não fosse as suas contribuições, este gabinete não se tinha formado.

Dito isto, foi distribuído um questionário de avaliação, para que os/as alunos/as manifestassem as suas opiniões acerca deste gabinete de mediação. É de referir que nem todos/as os/as inscritos/as preencheram este questionário, dado que a sua participação deixou de ser frequente nestes últimos tempos. O facto de a assiduidade neste grupo não ser controlado e imposto, deixando assim ao critério de cada aluno/a quando e como participar, tem a vantagem de ser flexível e não impor a presença de alguém contra a sua vontade, mas tem algumas desvantagens, como a impossibilidade de recolher as opiniões de todos/as.

Assim sendo, a seguinte tabela e gráfico 6 reportam algumas respostas desse questionário.

	Conhecimento anterior		Esclarecimento dos temas	
	Sim	Não	Sim	Não
Feminino	10	8	18	0
Masculino	4	1	5	0
Total:	23	Feminino 18	Masculino	5

Tabela 6

A tabela 6 permite compreender que a maioria dos rapazes e das raparigas já tinham conhecimento da desigualdade de oportunidade na nossa sociedade, no entanto os números também traduzem o desconhecimento desta mesma situação por parte de 8 raparigas, um número significativo no sentido em que o total de raparigas questionadas foram 18.

No que diz respeito ao esclarecimentos sobre os temas abordados, a opinião é unânime, mostrando assim que todos/as que faziam parte do G@MEE e que responderam a este questionário ficaram mais (in)formados/as.

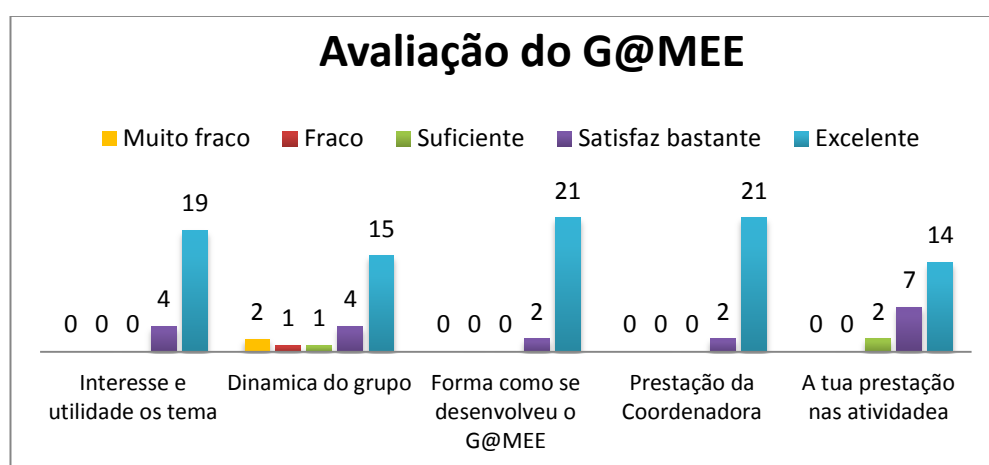


Gráfico 3

O gráfico 6 permite perceber que os/as alunos/as desta faixa etária consideram importante a abordagem destes temas atualmente, o que é interessante na medida em que 9 crianças tomaram conhecimento destes temas pela primeira vez.

Relativamente à dinâmica do grupo, as opiniões vão desde muito fraco a excelente porque se por um lado a relação entre determinados elementos não é a melhor, por outro o G@MEE permitiu a convivência entre amigos/as e possibilitou novas amizades.

Quanto à forma como decorreu o G@MEE, bem como a minha prestação, os números mostram que foi positiva, o que é importante pois de uma certa forma traduz no sucesso deste grupo. Neste sentido, também as prestações dos/as participantes foram importantes para o sucesso deste, e no que diz respeito à auto avaliação verifica-se que cada elemento assinalou o grau da sua participação entre o suficiente e o excelente.

Dito isto, com este questionário foi possível compreender que todos/as gostaram de participar, salientando as atividades que realizaram como por exemplo:

“O que mais gostei foi o trabalho “ estereótipos de género” porque ensinou-me que as raparigas podem fazer coisas de rapazes e os rapazes fazer coisas de raparigas”; Eu gostei de tirar fotografias porque foi muito divertido” (Apêndice XII), Por outro lado alguns/as acentuaram o ambiente mais descontraído, como “Eu gostei mais da coordenadora porque ela deixa mexer no telemóvel e não é chata como os outros professores” (Apêndice XII).

Em relação ao que menos gostaram as opiniões foram direcionadas para o barulho que por vezes estava presente na sala, e para as dimensões desta. Nesta linha de sentido, as condições da sala também foram mencionadas quando questionados/as sobre as alterações que considerassem necessário realizar. Por fim, todos/as manifestaram o interesse na continuação do G@MEE, pois *“acho importante abordar este e outros assuntos (relacionados com estes) nas escolas”* (Apêndice XII).

Tal como referi anteriormente, os dados qualitativos são de extrema importância, assim em dezembro, foi realizada uma atividade denominada como “ pinheiro do conhecimento”¹⁹ alusiva ao natal, uma vez que o grupo pedia constantemente efeitos de natal. Esta tinha o propósito de fazer um pequeno feedback do G@MEE até aquele momento, ou seja, os/as alunos/as tiveram a possibilidade de escrever num pequeno papel o que tinham aprendido até aquele momento ao participar no G@MEE.



Pinheiro do conhecimento

A par desta atividade também pedi que escrevessem num papel a sua opinião²⁰ sobre o G@MEE.

Assim sendo, as/os participantes consideram que:

“quando estou no G@MEE posso estar à vontade, pois posso ser eu. Aprendi muitas coisas e aprendi que nem tudo se resolve à luta, pois eu era muito agressiva. Adoro estar no G@MEE!!! (Rapariga 7ºano); “Eu gosto de estar no G@MEE porque aprendo muitas coisas e a professora Juliana é Divertida e não Berra, fazemos atividades divertidas” (Rapariga 6º ano).

Sobre o que aprenderam no gabinete alguns/as referiram,

¹⁹ Cf. Apêndice XII

²⁰ Cf. Apêndice XII

“(...)que cada pessoa têm os seus gostos e deveres, como por exemplo, uma menina a jogar a bola e um menino com bonecas, e descobri que as mulheres não tinham praticamente direitos antes do 25 de abri.” (Rapariga 6ºano); “Eu até agora aprendi o que são estereótipos de género, violência no namoro, o tempo passado (roupa e profissão).” (Rapariga 6º ano); “Eu aprendi que existem profissões estereotipadas. (Rapaz 7º ano); Com o G@MEE aprendi que tanto o homem como a mulher têm os seus direitos mas todos nós temos os mesmos direitos” (Rapaz 7º ano).

Capítulo 3: Um contexto e várias possibilidades de ação: reflexão das áreas exploradas

Ao longo do meu estágio, tive a oportunidade e o privilégio de explorar diversas áreas, que até então nunca tinha vivenciado, permitindo assim divulgar a característica polivalente apontada às Ciências da Educação.

3.1) Conceção e implementação de projetos

A realização deste estágio pressupôs o desenvolvimento de um projeto, assim como referi na II parte, inicialmente foi necessário realizar um diagnóstico neste contexto, de forma a perceber as necessidades deste, bem como suas potencialidades. O diagnóstico “constitui uma das ferramentas teórico-metodológicas mais importantes para nos aproximarmos do conhecimento da realidade objecto de estudo” (Serrano, 2008:29). Assim sendo, após a análise das notas de terreno, resultantes da investigação exploratória, e a revisão da literatura, procedeu-se à seguinte fase onde se estabeleceram os objetivos, linhas de ação e a finalidade do projeto, com o intuito de eleger uma metodologia adequada ao contexto.

Neste sentido, desde logo se seleccionou atividades, técnicas e instrumentos que fossem de encontro a uma metodologia que privilegiasse a participação de toda a

comunidade educativa. Neste seguimento, e ainda na fase da planificação, é essencial preparar a implementação do projeto, definindo os recursos (materiais e pessoais) necessários para concretização e a calendarização das atividades planeadas. Desta forma, a direção da escola colocou à disposição um espaço destinado ao gabinete, bem como toda a colaboração necessária por parte desta e dos/as docentes.

No que diz respeito às atividades, apesar de existir uma calendarização, é necessário salientar três características essenciais de um plano, como a flexibilidade “ porque se devem adaptar às necessidades e interesses do grupo a que dirigem”, a abertura “ a qualquer tipo de reajustamento ou rectificação” e a descentralização, visto que “ devem servir os grupos aos quais se destinam e não devem ser desenhados de forma standard (...)” (ibidem:39)

Por fim, há que iniciar a implementação propriamente dita, sabendo que poderá não correr tudo como planeado, sendo assim necessário fazer alguns ajustes, como refere Isabel Menezes (2010) a avaliação não se restringe a determinar a eficácia de um projeto, também tem o intuito de contribuir para o melhoramento do projeto”. Dito isto, à medida que se desenrolava o estágio foi necessário fazer algumas alterações, de forma a ir ao encontro das necessidades do contexto. Neste sentido, também foram realizadas dinâmicas de monitorização e avaliação, como referi no capítulo anterior.

Todo este processo de investigação e reflexão, para a posterior intervenção, foram necessários para tentar que este projeto não fosse estranho ao contexto e que não provocasse um sentimento de invasão, pois apesar de estar no terreno cerca de 3 meses, não é o tempo suficiente para envolver toda a comunidade educativa na planificação e preparação do projeto. Assim, algumas atividades basearam-se noutras já existentes na escola, de modo a fazer com que o projeto fizesse realmente parte do contexto e da rotina dos/as envolvidos/as. Nessa linha de pensamento, também a estratégia utilizada tanto na fase do diagnóstico como já no decorrer da implementação passou pelas interações informais, onde os/as crianças começaram a aproximar e a ver-me como uma figura de alguém em quem podiam confiar e partilhar as suas histórias.

3.2) Dinamização de atividades e sessões de sensibilização

Este projeto foi marcado pela dinamização de atividades e sessões de sensibilização que tinham o intuito de promover a qualidade educativa, ou seja, que articulasse o saber referido como curricular e o saber relacionado com a cidadania. No que diz respeito à sua concretização, pode-se dizer que determinadas atividades/ sessões contaram desde a sua génese com a participação dos/as participantes do G@MEE, sendo as restantes foram pensadas e implementadas por mim.

O facto de ter de desenvolver atividades sobre temas específicos, como a igualdade de género e a violência no namoro, despertou em mim uma maior capacidade de iniciativa, criatividade e autonomia, na medida em que durante as sessões tive de improvisar e dirigir as sessões de formas diferentes de modo a que todas as turmas tivessem acesso aos mesmos conhecimentos, assim tive de atender a várias necessidades e comportamentos diferenciados.

Assim sendo, foi um desafio pessoal e profissional desenvolver atividades que permitissem a aprendizagem da temática mas que simultaneamente fosse algo dinâmico e que despertasse mais interesse e curiosidade, como salientou um aluno nos questionários de avaliação das sessões de cidadania “ *As atividades realizadas foram muito divertidas, mas claro, ensinam-nos muita coisa*” (Apêndice XVI).

Nesta linha de pensamento, também foi importante trabalhar com docentes que têm motivações e participações diferentes, mas o mesmo objetivo que colide num/a melhor cidadão/ã. Deste modo, foi muito motivador o facto de os/as professores/as manifestarem sempre disponíveis para realizarem sessões de sensibilização nas suas aulas, bem como a procura destes/as pelas sessões de igualdade de género e violência no namoro, mostrando assim uma abertura e interesse pelos temas, e em simultâneo uma confiança no trabalho que estava a ser desenvolvido com os/as alunos/as.

Por fim, uma outra situação que motivou a continuação do trabalho que estava a ser desenvolvido foi o feedback positivo dos/as encarregados/as de educação, através das diretoras de turmas e pelas próprias na apresentação pública. Ou seja, as atividades realizadas estavam atingir maiores proporções, não se cingindo assim ao espaço escolar.

3.3) Mediação Socioeducativa

A mediação socioeducativa não poderia ficar excluída deste percurso, uma vez que era o ponto fulcral deste estágio através da criação de um gabinete de mediação. Assim sendo, ao considerar o papel de mediador /a como “facilitador do dialogo e da negociação entre pares” (Jares, 2002:154), pode-se dizer que a mediação está presente no contexto de estagio, em especifico no G@MEE, dado que é necessário negociar as tarefas desenvolvidas com os/as alunos/as. Passo a explicar, numa situação em que foi necessário distribuir tarefas para fazer investigação na escola, algumas participantes manifestaram o seu interesse por registar momentos de igualdade, desigualdade ou estereótipos através da fotografia, já os/as restantes optaram pelas entrevistas, no entanto, quem optou pelas entrevistas viu-se confrontado com um pequeno conflito, pois o destinatário destas era os mesmo, ou seja, todos/as queriam fazer entrevistas aos seus pares. Porém, não era possível que assim fosse, e tivemos de discutir e chegar a um acordo de forma a todos/as fazerem algo que fosse de encontro aos seus interesses. Tal como refere Link, (1996) “(...) a mediação significa uma abertura criativa da comunicação entre pares, instalando uma relação de cooperação e de pensamento construtivo” (cit in Torremorell 2008:51).

Dito isto, a mediação não se restringe à resolução de conflitos, deste modo a mediação também pressupõe a aproximação e o acompanhamento de alunos/as. Esta metodologia, caracterizada por permitir o acompanhamento e monitorização da intervenção, prevê a envolvimento dos/as diretores/as de turma (Silva & Moreira, 2009). Desta forma, a mediação também se encontra presente quando uma diretora de turma e uma professora me pediram para acompanhar uma determinada aluna, de forma a compreender melhor o seu dia-a-dia permitindo sinalizar alguma situação considerada de risco, ou quando tomei a iniciativa de falar com a docente responsável pelo GAAF acerca de um participante do G@MEE que não encarava bem o facto de ter de ir à psicóloga.

Neste sentido, e sublinhando o facto de a mediação surgir numa lógica de aproximação e facilitadora da comunicação entre um/a aluno/a e um professora/

considera-se que esteve presente na medida em que, “(...)falei com o professor de moral a pedido de uma aluna sobre o facto de o seu trabalho não estar exposto” (Nota de terreno 30).

Nesta linha de pensamento, também os/as alunos/as assumem um papel de mediadores/as (não profissionais), pois facilitaram o contacto entre mim e os/as seus/suas professores/as no que diz respeito à apresentação na sala de aula dos trabalhos realizados no G@MEE, como é o exemplo de quando

“(...)a Mariana e a Carolina pediram à sua professora de Matemática e Ciências para apresentarem numa aula o trabalho realizado no G@MEE. [E] Face a este pedido a professora disse que poderia ser hoje, desde que não ocupasse o tempo todo da aula”
(Nota de terreno 54).

Num outro sentido de mediação, mas igualmente presente neste contexto educativo, Almeida, Oliveira e Arnoni (2007) afirmam não poder haver educação sem mediação. Dito isto, nas sessões sobre igualdade de género com alunos/as do 6º ano, ocorre a mediação pedagógica, dado que há preocupação em iniciar a reflexão com o saber quotidiano e posteriormente passar para os conceitos mais complexos e científicos, pois “(...)para ensinar o professor não pode ignorar o quotidiano dos estudantes, pois o ensino é efetivo somente pela contraposição do conhecimento que ele pretende veicular aos elementos desse cotidiano apresentados pelos alunos” (Almeida, Oliveira & Arnoni, 2007: 117). Posto isto, é de salientar que neste processo de mediação, a aprendizagem e o ensino não são em simultâneo, pois a aprendizagem sendo individual possibilita que o conhecimento aprendido pelos sujeitos seja diversa, não garantindo assim que todos/as interiorizam os conteúdos (Almeida & Grubisich, 2011). Assim sendo, a mediação também está na relação pedagógica entre mim e os/as participantes, e entre estes e a comunidade educativa, através das diversas dinâmicas e atividades.

Em suma, este gabinete (G@MEE) possibilitou a mediação entre diferentes figuras da comunidade educativa, através da sua dinâmica e identidade.

3.4) Auxiliar de biblioteca

A biblioteca sempre foi um espaço que considerei importante para o desenvolvimento do estágio, na medida em que facilitou a interação com os/as alunos/as e docentes, bem como a compreensão de atitudes face a determinados temas.

Nesta linha de sentido, o tempo que passei neste espaço proporcionou-me um conhecimento de uma área, que até então era me um pouco desconhecida. Assim sendo, a professora responsável pela biblioteca e uma funcionária explicaram-me que os livros estão organizados segundo o CDU- Classificação Decimal Universal, e deram-me a conhecer o programa utilizado para registar os empréstimos e devoluções dos livros. É a partir deste momento em que tenho mais conhecimento sobre a biblioteca escolar que, muitas vezes assumi o papel de auxiliar de bibliotecária. Passo a explicitar, frequentemente assumi o funcionamento da biblioteca no tempo dos intervalos de modo a que esta estivesse à disposição dos/as alunos/as. Desta forma, tanto estudantes como docentes já me associavam à biblioteca pedindo-me muitas vezes ajuda, assim frequentemente

“(...)estive a ajudar na biblioteca porque as funcionárias por motivos pessoais não podem estar presentes e alguns/algumas docentes ainda não sabe utilizar o programa da biblioteca para a mobiliação de livros” (Nota de terreno 30).

Ao estar bastante tempo na biblioteca, tive a oportunidade de perceber que os livros sobre cidadania, mais concretamente sobre as questões de género, eram escassos. Por esse motivo propus à bibliotecária, e posteriormente à direcção, adquirir gratuitamente alguns livros sobre essa mesma temática disponíveis na CIG. Como resultado da aquisição os referidos livros, uma professora mencionou *“(...)que tinha começado a trabalhar este tema nas suas aulas porque tinha visto os livros que eu tinha pedido sobre a igualdade de género, e achou interessante abordar na sua turma”* (Nota de terreno 49).

Mais do que um espaço privilegiado para interagir com os/as alunos/as, a biblioteca proporcionou-me uma nova experiencia e um novo olhar sobre o trabalho que esta requer para o seu bom funcionamento.

3.5) Trabalho em rede

Sem esquecer que um dos objetivos deste projeto era estabelecer o trabalho em rede, para a sua concretização foi necessário estabelecer contactos de forma a envolver várias figuras da comunidade educativa. Estes contactos foram realizados também o com intuito de divulgar o projeto, bem como as temáticas inerentes, fazendo com que estas fossem refletidas pelo maior público possível.

Dito isto, este trabalho em rede promoveu uma serie de competências, nomeadamente na realização de um contacto mais formal com o Gabinete Municipal da Cidadania. Para este efeito foi realizado um documento²¹ que dava conta de uma breve contextualização do projeto, pedindo nessa sequência uma colaboração desta entidade para um evento de apresentação seguida de debate sobre as temáticas em questão.

Neste seguimento, também foi igualmente importante, mas num sentido mais informal a parceria com a biblioteca nomeadamente com o jornal escolar, bem como a associação de estudantes, dado que se trata de parcerias inseridas no mesmo contexto.

3.6) Tutoria

A tutoria “é um projeto de acompanhamento individualizado do processo educativo e destina-se preferencialmente a jovens em risco de desorganização escolar e que não têm o acompanhamento mais adequado por parte dos respetivos Encarregados de Educação” (Projeto curricular).

Esta foi outra área que tive possibilidade de acompanhar de perto, dado que uma professora e simultaneamente tutora de um rapaz, considerado problemático, pediu-me para a acompanhar na tutoria, uma vez que esse mesmo rapaz tinha uma boa relação comigo.

Este contacto permitiu-me perceber em que consiste a tutoria, o que me levou a comparar também com o G@MEE, na medida em que também há um acompanhamento do percurso escolar e preocupação pela rede familiar, ou seja, nas tutorias os/as tutores/as através do diálogo vão tentando perceber como está a decorrer as aulas e as

²¹ Cf. Apêndice

classificações inerentes a estas, bem como alguns aspetos mais pessoais e familiares, tal como acontece no G@MEE, mas com uma metodologia diferente. Isto é, nas tutorias o tutor vai fazendo sempre perguntas para obter respostas, enquanto no G@MEE são os/as alunos/as que vão falando sobre a sua vida, sem haver uma grande pressão nesse sentido. Contudo há algumas exceções, na medida em que algumas professoras foram-me pedindo para questionar e falar com os/as alunos acerca de um determinado assunto, no entanto nunca houve uma grande pressão, deixando à vontade o/a aluno/a para falar apenas o que achasse necessário.

PARTE V

Problemas Teóricos Emergentes

Independentemente de se tratar de um metrado por via profissionalizante a parte investigativa esteve sempre presente, assim esta última parte corresponde à reflexão da problemática central, bem como problemas teóricos que emergiram inevitavelmente do contexto de estágio.

5.1) À (re) descoberta da (des)igualdade de género

Sendo um dos objetivos do estágio, e naturalmente do G@MEE, a consciencialização da comunidade educativa para a promoção da igualdade de oportunidades, a investigação foi essencial e crucial por um lado para aferir as perceções desse contexto e por outro possibilitar a reflexão dos temas da igualdade de género e da violência no namoro.

Ao contactar este contexto foi notório a presença de estereótipos de género e consequentemente desigualdades de género. No que diz respeito à linguagem inclusiva, esta não é considerada essencial por parte dos/as docentes, sendo utilizada em comunicações aos Encarregados de Educação e em alguns momentos de exercícios na disciplina de Português, uma vez que numa sessão

“ (...)a turma perguntou à professora (docente de português e história) se nas composições era para escrever assim, ao qual a professora disse que não, porque assumiam o masculino como universal (...)” (Nota de terreno 48).

São estas opiniões de que a linguagem é neutra, que possibilita a continuidade dos estereótipos de género na escola, no entanto e embora os/as alunos/as não considerem esta questão relevante, é certo que tomam uma posição contrária quando propus que a linguagem universal fosse a feminina. Este exemplo permite refletir sobre a importância da linguagem e como a sua intencionalidade não está ausente, basta contrariar a masculinidade que as desigualdades parecem surgir aos olhos dos/as alunos/as. Dito isto,

“ (...) linguagem ajuda[-nos] a desenvolver-nos como também a moldar a nossa forma de pensar dentro dos cânones aceites pela sociedade que moldou essa linguagem, que depois usamos como ferramenta (...) O género gramatical tem, desta forma, um sentido

claro: simbolizar as diferença sexual e, portanto facilitar a associação nas nossas mentes, com as imagens estereotipadas do masculino e do feminino e com valores que associamos a estes estereótipos” (Trigueros et al., 1999: 12).

Nesta linha de sentido, uma vez abordado a questão da linguagem como forma de reproduzir estereótipos, é necessário refletir sobre os materiais pedagógicos existentes na Escola, bem como atividades desenvolvidas por esta. Segundo Maria Martelo, “diversos estudos realizados têm posto a manifesto que a maioria dos manuais escolares transmitem valores e norma de conduta social marcados pelo gênero ou claramente marcados por estereótipos do gênero” (1999:34). Assim sendo, “(...) *na biblioteca reparei que existia a enciclopédia do desporto, e que esta se direccionava mais para o mundo masculino (...)*” (Nota de terreno 3) e “*no livro de português as preposições estão escritas no masculino*” (Elsa, Apêndice IX). Todavia, se os livros muitas vezes (in)conscientemente transmitem mensagens estereotipadas, há outros que assumem a importância desta temática e como um livro

“ sobre os descobrimentos, dirigido exclusivamente para o papel da mulher. Este designado por “mulheres nos descobrimentos”, começa com um grupo de as mulheres e um balão de chamada a dizer “Então e nós”, dado que a maioria dos livros sobre este período se restringe ao mundo masculino” (Nota de terreno 11).

Se a linguagem, em qualquer forma de expressão, transmite estereótipos de gênero, a postura dos/as docentes também assumem um papel relevante, isto é, “*na aula, o professor pede sempre as meninas para irem ao quadro*”(Elsa, apêndice IX) e nas aulas de educação física “*(...)a professora fica sempre como arbitro dos rapazes, no caso das raparigas era uma aluna que assumia o papel*” (Violetta, Apêndice IX), mostrando assim características atribuídas socialmente quer às raparigas quer aos rapazes. Como salienta Zapico et al. “thus, sport seems to the maintenance of inequality and gender stereotypes from the beginning of sports participation. In fact, the cultural traits that are transmitted continue to steer boys and girls towards sports that are associated more with masculinity or femininity, respectively” (2014: sp).

Neste sentido, e considerando que é esperado que as raparigas fossem organizadas e limpas, tal como aprenderam com as suas mães (Vieira, 2013), a avaliação de um caderno diário de um aluno é diferente de uma aluna, mesmo sendo inconscientemente (Nota de terreno 7).

Seguindo esta linha de pensamento, quando se verifica os registos dos/as alunos/as que vêm realizar tarefas para o Espaço Mais/ ADIE²² e em 29 registos apenas 1 correspondia a uma aluna, mostrando que são os rapazes que mais são expulsos das salas de aula. A par desta situação, salienta-se as palavras de um rapaz que frequenta o 7º ano

“é mais fácil um rapaz ser expulso do que uma rapariga, por exemplo: uma rapariga estava a riscar-me e eu disse para parar, a professora ouviu e perguntou o que se estava a passar, ela aí fez dois riscos e disse que fui eu que tinha começado. Eu levei recado e ela não” (Nota de terreno 21).

Como refere António Neto et al. (1999) os/as docentes agem de acordo com a representação que têm acerca dos seus alunos/as distorcidas muitas vezes pelas crenças socialmente valorizadas sobre o comportamento dos grupos de género.

Posto isto, a desigualdade abrange os diferentes géneros, na medida em que se por um lado, as raparigas são avaliadas positivamente porque “ as características de comportamento das raparigas parecem ser mais consentâneas com as exigências da escola e dos professores, nomeadamente pela maior aceitação das regras e das exigências dos docentes” (Faria, 2004: 23). Por outro no que diz respeito ao desporto, os alunos acabam por ter vantagem pois “ têm experiencia de vida”, como menciona o treinador da equipa feminina de futsal (Apêndice VIII).

Se até aqui a reflexão centrou-se um pouco nos/as docentes, importa neste momento direccionar o foco para os/as estudantes. Desta forma, durante a ação do G@MEE foi possível perceber que os estereótipos de género, tal como a desigualdade, continuam presentes, mas foi necessário esclarecer primeiramente os/as estudantes acerca destes temas, principalmente porque alguns/as não tinham conhecimento sobre algumas situações que são consideradas desigualdade. Assim sendo, surge a necessidade da escola proporcionar mais momentos de consciencialização, na medida em que continuam a ocorrer situações de violência entre pares, tendo como origem o problema da presença dos estereótipos de género na nossa sociedade.

Todavia, este processo de consciencialização deverá naturalmente envolver todas as pessoas pertencentes à comunidade escolar, nomeadamente as famílias, pois são estas que numa primeira fase da vida de uma criança interagem com ela segundo determinadas crenças e valores culturais. Neste sentido, só uma reflexão com o público mais abrangente poderá mudar algumas atitudes influenciadas por preconceitos, como a

²² Destinado aos/as alunos que são expulsos da aula ou que vêm realizar testes.

proibição da prática de um desporto como a dança por parte de um rapaz, ou a insistência na utilização de roupa mais “adequada” socialmente para as raparigas. Desta forma, algumas características apontadas quer às raparigas quer aos rapazes, pelos/as próprias, ressaltou alguns estereótipos como o desporto, cabelo curto para os rapazes e a sensibilidade e comportamentos como “ir às compras e “ser peixeira” às raparigas.

Nesta linha de pensamento, também a comunidade em geral, principalmente aquela que faz parte do mesossistema do/a aluno/a deve refletir sobre estas questões, pois no caso do desporto, são poucas as possibilidades de uma rapariga frequentar um clube de futebol, recorrendo ao discurso de uma rapariga do 5º ano, “(...) *agora vou jogar no ataense, mas tive que apresentar ao clube raparigas interessadas em jogar futsal, porque se não o clube não tinha uma equipa feminina*” (Nota de terreno 12).

Posto isto, é de ressaltar que a problemática da violência no namoro fez parte da abordagem deste estágio por iniciativa dos/as alunos/as, uma vez que parecem estar presente nas suas vidas familiares, ou seja, depois do relato por parte uma rapariga vítima de violência doméstica, surgiu a necessidade de desenvolver ações de sensibilização para esta mesma problemática. Contudo, o problema não é tão superficial, após as sessões e diálogos com docentes, é evidente que esta realidade faz parte da dinâmica familiar de alguns/as alunos/as. Assim sendo, é indispensável referir que as questões culturais referentes aos papéis de género estão na génese de alguns casos de violência nas relações amorosas (Silva, 2008). Isto é, o facto de ainda existir algumas ideias preconcebidas sobre o comportamento e as tarefas que a mulher e o homem devem desempenhar, poderá incentivar a violência entre casais e consequentemente comportamentos violentos nas escolas, por parte das crianças e jovens, pois como refere Oliveira e Sani, “a família, local de socialização primário, surge como local privilegiado de aprendizagem no qual a criança aprende os papéis desempenhados pelas figuras modelo”(2009: 164). Dito isto, importa relembrar que o conceito de violência aqui mencionado abarca a violência física que “(...)compreende ações como empurrar, puxar o cabelo, pontapear ou dar murros, queimar, apertar os braços, entre outras” (Araújo, 2013:5); a violência psicológica que consiste em ações como a humilhação, ameaças, intimidações (ibidem); e a violência sexual q eu diz respeito à “(...)imposição de prática de cariz sexual contra a vontade da vítima(...)” (ibidem:6).

Tendo em conta esta reflexão, não é demais salientar que a postura educativa deve abranger toda a comunidade, especialmente a que se encontra próxima dos/as estudantes, para uma alteração efetiva de comportamentos no presente e no futuro prevenção. Neste sentido, há necessidade de uma postura ativa por parte de toda a comunidade, de forma a não negligenciar pequenos comportamentos que podem esconder situações complicadas, como a violência entre pares e instabilidade familiar (Bogeanu, 2014).

5.2) A sexualidade em contexto escolar

Primeiramente importa relembrar que este trabalho se desenrola no domínio de especialização “*As Crianças e a Família: questões de Educação e Saúde*”, logo defende-se a importância de dar lugar às questões da saúde no âmbito do contexto escolar. Assim considera-se importante abordar as questões da sexualidade neste contexto, uma vez que se tratam de crianças em desenvolvimento físico e psicológico, e onde as questões da descoberta do corpo está constantemente permanente.

Neste sentido, e perante a preocupação por esta mesma temática, ao longo da história temos assistido a alguns normativos que pretendiam implementar a educação sexual nas escolas, contudo como refere Rosana Santos “ (...) a concretização da educação sexual em meio escolar tem-se revestido de alguma controvérsia. Sempre que se dá um passo na direcção da sua operacionalização, ele parece ser acompanhado de algumas indefinições (...)” (2009:5). Passo a explicitar, a Lei nº 60/ 2009, de 6 de Agosto e a correspondente Portaria nº 196-A/ 2010, de 9 Abril, surgiu com o intuito de implementar a educação sexual em contexto escolar, definindo uma carga horaria, e conteúdos adaptados a cada nível de ensino. Todavia, a sua implementação está mais difícil devido à extinção das disciplinas curriculares não disciplinares, como a formação cívica, ficando assim limitada por vezes às aulas de ciências naturais/ biologia e reduzida à dimensão biologia, no entanto

“a educação sexual (ES) engloba as dimensões biológica, sociocultural, psicológica e espiritual da sexualidade, integrando um domínio cognitivo (informação), um domínio afetivo (sentimentos, valores e atitudes) e um domínio comportamental (comunicação,

tomada de decisões e outras competências pessoais relevantes)”
(Matos et al., 2013:7).

Ao nível das recomendações, após uma avaliação da implementação da lei referida, surge a urgência de formação aos/às docentes, bem como a parceria com diversas áreas do conhecimento de forma a combater a ideia errada da abordagem redutora da educação sexual (ibidem).

Neste sentido, o facto de não existir momentos destinados a esta abordagem, e quando esses momentos existem “(...)a seleção dos temas não é efetuada de forma planeada, pelo facto de a resolução de problemas específicos da turma (por exemplo: questões de disciplina, resolução de conflitos) abranger a totalidade do tempo disponível para esta área” (ibidem:71), poderão causar incerteza na continuidade por completo da educação sexual nas escolas, segundo a referida lei e retrocessos ao nível da abordagem da sexualidade com crianças e jovens.

Se por um lado a Escola apresenta poucas alternativas de abordagem, por outro a família, parte essencial neste processo, assumindo um papel basilar na construção da sexualidade por se sentir desconfortável remete a responsabilidade para a escola. (Cortesão, Silva & Torres, 2005).

Como refere Ana Rocha, (2009) a dissipação da responsabilidade da educação sexual intensifica-se, pelo facto de envolver temas ainda considerados tabus.

Como destaca Lyer e Aggleton, (2015) referente ao contexto Britânico, mas nitidamente enquadrado na realidade nacional, o consenso sobre as motivações e os conteúdos da educação sexual parecem estar longe. Como consequência, os/as jovens e crianças acabam por ser os/as penalizados, ou seja, se por um lado não têm a informação completa necessária, por outro poderão assumir a sexualidade como um tema indesejado e proibido, provocando sentimentos de vergonha e receio quando são confrontado com esta. Nesta linha de sentido, e recorrendo à história, as raparigas parecem ser as que menos querem ser associadas à sexualidade, entendida frequentemente como sinónimo de relações sexuais, pois a sociedade portuguesa sempre foi muito rígida no que diz respeito à sexualidade feminina e condescendente em relação à sexualidade masculina (Aboim, 2013; Santana & Lourenço, 2011). Isto é, os homens sempre se gabaram da sua virilidade e masculinidade ao referir as suas várias conquistas, contudo a mulher era condenada caso se mostrasse interessada neste campo. Esta cultura europeia contribuiu

para acentuar os preconceitos e desigualdades de género, que ainda permanece na sociedade e que temos vindo assistir às suas consequências.

Estes desencontros de responsabilidade fazem com que dúvidas e preconceitos permaneçam na sociedade, isto é, a homossexualidade é ainda apontada como algo negativo e relacionado com determinadas profissões, assim sendo é necessário que a educação sexual em contexto escolar seja mais do que a dimensão biológica. É importante refletir com os/as alunos/as outras dimensões de igual importância, como a identidade, papéis de género e a orientação sexual.

Dito isto, Famílias e Escola, bem como a sociedade em geral deveriam unir-se para que efetivamente a abordagem à sexualidade fosse concretizada na sua plenitude, uma vez que não é possível ultrapassar estas indefinições enquanto os agentes continuarem com medo desta abordagem, ou seja, não é possível acabar com os tabus presentes na escola por parte dos/as estudantes, se a própria sociedade tem os mesmo tabus. Assim sendo, era necessário primeiramente um esclarecimento e um entendimento entre docentes/ profissionais e família sobre o que é efetivamente a educação sexual e a forma como será abordada com os/as alunos/as, de modo a que todos/as envolvidos/as se sentissem confortáveis e transmitissem esse mesmo sentimento aos/às jovens. Como menciona Farrag e Hayter, há necessidade de esclarecimento e apoio governamental para que a crença sobre a imoralidade dos técnicos, que abordam estas questões, desvaneça (2014).

Posto isto, e dado que o sucesso de uma intervenção de educação sexual está relacionado com a experiências dos/as técnicos, era essencial uma aposta formativa e especializada (Oladepo & Akintayo, 1991).

5.3) Os meios de comunicação e a sua influência

Atualmente, temos vindo a verificar que cada vez mais os *media* fazem parte da nossa vida através de inúmeros programas televisivos, jornais, radio, bem como sites, e blogs. Neste sentido importa mencionar que “(...)a sua importância para a sociedade assenta, fundamentalmente, em conteúdos que suportam e contribuem para os processos

de produção e construção, de reprodução e reconstrução e de representação social da realidade e da cultura” (Cunha, 2012: 16).

Tendo em conta estes pressupostos, os meios de comunicação estão a desempenhar um papel educativo relevante, na medida em que dão a conhecer problemas sociais que devido a várias contingências não são alvo de reflexão constante no contexto escolar. Passo a clarificar, um dos temas que se manifestou essencial abordar, principalmente pela motivação dos/as alunos/as foi a violência no namoro/domestica, que não tem sido esclarecida por exemplo nas aulas de cidadania, neste sentido ao ter contacto com este contexto em particular, a questão dos *media* veio relançar uma importante discussão, uma vez que nas sessões dinamizadas com as turmas do 6º ano, “ (...) *quando falamos da violência no namoro, a turma deu exemplos de novelas e notícias que viram na televisão*” (Nota de terreno 62). Isto é, este tema de interesse para a comunidade em geral, mas sobretudo nesta faixa etária, não é encarado como tema de primeira linha, assim sendo, são os meios de comunicação como os programas televisivos e novelas, onde este flagelo é abordado que estão a proporcionar informação e uma possível aprendizagem.

Todavia, ainda que os meios de comunicação assumam um papel valioso nestas situações, a Escola não se pode demarcar da sua responsabilidade enquanto entidade promotora de conhecimento, reflexão e aprendizagem, de modo a alterar alguns comportamentos e perceções, uma vez que a informação por si só não é determinante para a mudança de atitudes e condutas (Ricou et al., 2004).

Dito isto, e focando agora na comunidade em geral, presenciamos atualmente situações de desigualdade de género e violência nas relações, nomeadamente amorosas, assim sendo, e uma vez que os acessos aos meios de comunicação são mais acessíveis, estes acabam por ter a finalidade de prevenir comportamentos inadequados, logo poderá ser uma estratégia de prevenção primária, porque se trata de uma intervenção “ com os indivíduos que não tiveram contacto com realidades violentas” (Matos et al., 2006: 57), tendo assim o intuito de evitar o aparecimento de futuros problemas. Desta forma, tal como referido anteriormente os *media* poderão assumir uma postura informativa, educativa e preventiva, principalmente para aqueles/as que desconhecem estes problemas, bem como para todos/as que não têm possibilidade de se informar em contextos mais específicos.

5.4) As tecnologias e uma nova abordagem de ensino

A par da influência dos meios de comunicação, a tecnologia tem assumido um papel muito presente no contexto escolar, contudo por vezes a sua abordagem não é a mais produtiva a nível educativo.

Se temos por um lado os/as docentes incentivam os/as seus/suas alunos/as a realizarem trabalhos tendo em conta as pesquisas efetuadas na internet, por outro não há uma preparação para esse mesmo efeito. Assim, foi possível constatar “ (...) *que há a tendência de copiarem a informação e colocarem no trabalho sem a lerem.*” (Nota de terreno 59) e que

“ (...) um grupo constituído só por rapazes não sabe fazer uma pesquisa na biblioteca, bem como nos próprios livros, pois esperam que esteja logo à vista o material para o seu trabalho de pesquisa. Este lapso na sua formação não se restringe a este grupo, nas outras turmas também são muitos/as os/as alunos/as que não sabem pesquisar informação em livros” (Nota de terreno 72).

Dito isto, e tendo em conta as preocupações dos/as docentes pelo facto de os/as alunos/as terem o instinto de recorrer às tecnologias, sem muitas vezes selecionarem e refletirem sobre a informação de forma a construir um trabalho coerente, urge a necessidade de relançar a reflexão sobre a educação para as tecnologias e *media*.

Nesta linha de sentido, existe atualmente uma preocupação e um plano internacional para a Educação para os *media*, defendendo que esta deve promover um utilizador crítico e reflexivo (Vieira, 2009). Como refere Sónia Silva a educação para os *media* e para as novas tecnologias é essencial e urgente, pois consiste “(...)em ensinar os indivíduos a interpretar e a criar as mensagens, a selecionar os *media* mais apropriados para comunicar e, finalmente, a influir sobre a oferta e o conteúdo dos *media* (...)” (Silva, 2009:19).

Assim sendo, os agentes educativos, nomeadamente os/as docentes devem promover uma educação nesse sentido, ou seja, se até então temos assistido varias alterações na forma da dinamização das aulas por parte dos/as docentes, nomeadamente no que diz respeito à organização física da sala de aula, passando pela utilização de novas ferramentas interativas até a um paradigma pedagógico mais dinâmico, comunicativo e reflexivo, é tempo de ir ao encontro da realidade em que vivemos e utilizar a tecnologia em prol da educação e a educação para a tecnologia.

Esta nova abordagem educativa não poderá circunscrever-se à utilização do computador e da projeção de algum material, simplesmente com a intenção de dar uma aula diferente, as tecnologias deveram ser sim parte integral do processo de aprendizagem (ibidem). No paradigma comunicacional “ não se desvaloriza a informação, pelo contrário, defende-se que a procura dessa informação, a discussão, a interpelação e a reflexão, a que sujeitamos, é que constituem as condições mais decisivas do processo de construção do saber” (Trindade & Cosme, 2010: 82), dito isto ensinar a procurar e refletir a informações é essencial para o sucesso educativo, pois promove um / a cidadão/ã informada e com capacidade crítica, características essenciais para o futuro, quer a nível pessoal quer a nível profissional.

Todavia, este trabalho não poderá ficar encarregue somente aos/às docentes, para além do trabalho da aula que naturalmente deve proporcionar momentos de procura e seleção monitorizada (num primeiro momento) da informação para uma posterior reflexão da mesma, as famílias devem também ajudar nesse processo, pois por vezes há um acesso às tecnologias desmedido e desorganizado. Neste sentido, também as famílias necessitam de ser educadas e de ter um acompanhamento mais profissional no sentido de ajudar os/as seus/ suas educandos neste processo educativo. Quero com isto dizer que as famílias devem por um lado ajudar na seleção de informação, mas por outro também devem educar para o número de horas dedicadas à televisão, aos jogos e à internet no geral. É de ressaltar que como já foi mencionado, as novas tecnologias e os *media* são muito importantes e fundamentais, no sentido que possibilitam um mar de informações a um pequeno alcance. Porém a sua abordagem deve ser organizada e preventiva, na medida em que inerente às mais-valias da tecnologia encontra-se alguns perigos, e como tal é necessário estar informado e informar e educar os/as demais.

5.5) A escola e a cultura de Pares

O contexto escolar proporciona uma vivência entre alunos/as mais próxima, e as rotinas que se criam e as relações entre pares são evidentes. As amizades são fundamentais quando estamos perante crianças e pré-adolescentes, na medida em que são estas que possibilitam as relações onde “(...)adolescentes buscan construir y reconstruir

su identidad, un sentido de pertenencia, la posibilidad de compartir estilos de vida y la presencia de empatía emocional (Azpiaú, 2010 cit in López & Rodríguez-Cárdenas, 2014: 327)

Focando assim apenas o contexto escolar, por se tratar do contexto vivenciado, constata-se que há um receio de ficar sozinho, mesmo estando em grupo (Ferreira, 2004), ou seja, mesmo estando no grupo G@MEE houve necessidade de trazer para este grande grupo elementos do seu grupo de pares

As relações de amizade não são fáceis e estáveis no sentido em que, se por um lado ninguém quer ficar sozinho, havendo necessidade de proteger e manter a relação de amizade, como por exemplo:

“Hoje depois do almoço, a Mariana foi ter ao gabinete a dizer que queria ficar ali, mas não podia porque «A Carolina pediu-me para ir ter com ela, e ela é a minha melhor amiga e única amiga». Ou seja, ela iria fazer uma coisa contra a sua vontade, pelo simples facto de não querer ser excluída pela sua amiga”
(Nota de terreno 33).

Por outro há reticências quando se pretende expandir a rede de amigos/as, uma vez que não querem quebrar a ligação de melhores amigos com a entrada de novos membros (Corsaro, 2011). Neste sentido, quando uma determinada criança deixava de brincar com a sua amiga, havia logo uma ameaça e essa mesma deixava de ser a melhor amiga, isto é, principalmente as raparigas com idades entre os 10 e 11 anos, elaboravam mentalmente uma lista que defendia a ordem de amigos/as conforme a ligação que tinha naquele momento, desta forma, esta mesma lista sofria alterações frequentemente. Um outro fator que contribuía para a dinâmica desta lista, eram os confrontos “ ele-disse-ela disse”, onde era efetuadas acusações na ausência de indivíduos envolvidos (Ibidem).

Neste seguimento, as rotinas entre pares envolvem inevitavelmente as brincadeiras, que tal como as relações de amizade são vivenciadas de forma diferente consoante as idades e o género (Ibidem). Isto é, se tivemos em conta crianças do género feminino com 10-11 anos, as brincadeiras, iam ao encontro das brincadeiras do faz-de-conta praticadas pelas crianças, como refere Manuela Ferreira (2002) as crianças brincam interpretando o seu conhecimento sobre o mundo e as suas experiências, assim sendo as brincadeiras entre raparigas dizem respeito às relações familiares, atribuindo um papel correspondente a um membro da família a uma criança. Deste modo, quando uma rapariga que assumia o papel de mãe começou a namorar, automaticamente o rapaz

passou a ser o pai, havendo assim uma reflexão “ sobre a natureza das suas brincadeiras e como elas se relacionam com seu presente e futuro” (Corsaro, 2011:216).

Relativamente às idades compreendidas entre os 12-14 anos, as interações e “brincadeiras” estão mais relacionadas com as relações sociais, e relações amorosas. No entanto, também aqui há algumas diferenças entre o género, na medida em que as raparigas interagem por vezes nas brincadeiras das crianças mais novas, neste sentido também o interesse pela moda e pela maquilhagem parece unir estes dois grupos de idades diferenciadas. No que diz respeito ao género masculino, as relações sociais também estão como primeira linha na sua rotina, nomeadamente através da utilização das novas tecnologias.

Quanto ao comportamento foi possível verificar que devido à intensidade e à dinâmica das relações, “ as zangas” acontecem mais frequentemente quando se trata de um grupo de raparigas mais novas, diferenciando-se assim quer das raparigas mais velhas, quer os rapazes.

Nesta linha de sentido, também as relações amorosas estão presentes neste contexto em particular e nestas idades (10-14). Tanto os rapazes como as raparigas procuraram estabelecer relações de namoro, mas principalmente as raparigas “(...) *sentem necessidade de ter um namorado, pois as suas colegas têm e elas não, uma referir mesmo que está preocupada porque o ultimo tinha sido em Agosto*” (Nota de terreno 61). No entanto é necessário salientar que “these early relationships are characterized by minimal interaction, emotion, and communication”(Nenga & Apgar 2011:111), todavia o pedido oficial do namoro é essencial para estes/as mesmos/as. Desta forma, embora o namoro seja interpretado de forma diferente consoante as idades, a palavra “ namoro” e “compromisso” continuam a ter um peso significativo nestas relações.

Tal como mencionado anteriormente, fazer parte de um grupo é algo importante, no entanto, e uma vez que são compostos por seres individuais, cada elemento tem as suas idiossincrasias e uma posição no grupo, logo não há grupos iguais, dado que “ o grupo é mais do que a simples soma das suas partes. O grupo é essencialmente rico em diferentes níveis de interação” (Malarewicz 1992: s/p). Dito isto, durante uma atividade que necessitava da colaboração de vários/as alunos/as, a questão dos grupos esteve muito presente, quando

“ (...) preguntamos a uma rapariga ou rapaz se querem participar, mas este/a só participam se alguém do grupo disser que “sim”, sendo que às vezes não basta um/a dizer, por vezes tem de ser mais do que um ou então alguém que tenha um papel mais relevante e que assuma o papel de “líder”, pois a decisão final depende da decisão deste/a (Nota de terreno70).

Segundo Malarewicz, o líder é “(...)aquele sobre o qual convergem os olhares furtivos dos outros membros do grupo. Aquele que se refere inconscientemente e clandestinamente (...) tende a impor a sua forma de comunicar assim com a sua concepção sobre as finalidades do grupo” (2002 s/p.)

Assim sendo, e tendo em conta que o contexto escolar é privilegiado no que diz respeito às dinâmicas grupais, é necessário compreender essas mesmas para poder trabalhar com crianças e jovens. Neste sentido, e uma vez que não conhecíamos o líder, a optativa foi apelar a todos os elementos do grupo, com a intenção de convencer os elementos, até porque era mais fácil o grupo participar por completo, do que a participação individual, uma vez que o grupo dava força a todos os elementos.

REFLEXÃO FINAL

Considerando a educação como fundamental para o desenvolvimento integral dos seres humanos, esta intervenção que decorreu ao longo de 8 meses, pretendia contribuir para consciencialização da igualdade de oportunidades, desconstruindo assim os estereótipos de género que ao longo dos séculos tem vindo a legitimar a supremacia masculina.

O contacto com este contexto permitiu compreender que os estereótipos de género continuam enraizados na cultura escolar, nomeadamente através de atitudes e opiniões que são manifestados essencialmente pelos rapazes ao considerarem que as mulheres são mais sensíveis, que o homem não chora e que há profissões e atividades mais adequadas para rapazes. Neste sentido, também foi possível perceber que são as raparigas que demonstram mais preocupação pela igualdade de oportunidades.

Neste seguimento, tornou-se importante a dinamização de sessões de sensibilização, que se devem destacar pela cooperação dos/as alunos/as, bem como pela colaboração dos/as docentes, que por vezes cederam parte da sua aula para que os/as alunos pudessem apresentar os seus trabalhos e assim sensibilizar para a igualdade de género e para a não-violência, nomeadamente nas relações amorosas. Estas atitudes demonstram que alguns/as docentes encaram estas questões como prioritárias e essenciais para a formação enquanto cidadão/ã, contudo ainda não é uma problemática que à partida seja enquadrada nos projetos curriculares, tal como a obrigatoriedade do uso da linguagem inclusiva. Desta forma, torna-se primordial a divulgação destas problemáticas, bem com um normativo oficial que vise a integração destas mesmas nos projetos curriculares.

Uma vez que este projeto tinha como característica a flexibilidade e pressupunha uma interação ativa com os/as alunos/as, era fulcral saber as suas opiniões de modo a que esta mesma fizesse sentido naquele contexto. Assim o tema da violência no namoro surgiu por iniciativa de uma participante do G@MEE, mas ao longo do percurso compreendi que era um assunto de interesse quer para a os/as alunas, docentes e auxiliares da ação educativa. Deste modo, a prevenção da violência no namoro passou também a integrar as preocupações do grupo G@MEE e naturalmente as ações desenvolvidas foram neste sentido.

Posto isto, os principais objetivos deste estágio prendiam-se com a promoção de valores e comportamentos segundo os princípios da igualdade e no respeito, bem como

a promoção da qualidade educativa. Neste sentido, a dinamização das sessões com os/as estudantes permitiu que fosse exequível estabelecer a transversalidade dos conteúdos, ou seja, foi possível abordar estas temáticas tendo em conta as disciplinas e os conteúdos programáticas. Nesta linha de pensamento o G@MEE possibilitou aos seus elementos, por um lado uma reflexão sobre temáticas cuja sua abordagem é limitada no contexto escolar, e por outro uma aprendizagem sobre como se realiza um trabalho, uma entrevista, uma apresentação, entre outros, contribuindo assim para uma educação integral. Dito isto, perante a sessão de sensibilização para a não-violência no namoro realizada por um grupo de alunos do 7ºano, a professora de português *“elogiou muito o trabalho e disse que tinha superado as expectativas, o grupo conseguiu expressar-se bem, sendo que uns conseguiram transmitir o sentimento de mais a vontade e que se envolveram mais no tema. Neste seguimento, também referiu que a apresentação estava bem organizada e que eles explicaram e não se basearam só a ler. Por fim também mencionou que eu estava a conseguir pôr os/as alunos/as a refletir e que isso é fundamental para eles/as uma vez que a violência já começa cada vez mais muito cedo”* (Nota de terreno 32).

Desta forma, a concretização deste projeto permite salientar que é necessário um investimento na educação para cidadania, pois proporciona mudanças ideológicas nos sujeitos, contribuindo assim para a prevenção de comportamentos de risco que poderão ter consequências negativas para toda a sociedade num futuro próximo. Nesta linha de raciocínio, o facto de a disciplina de cidadania não se focar numa área científica propriamente dita não poderá ser uma desculpa, na medida em que potencia também capacidades e competências necessárias para as disciplinas atualmente mais valorizadas e, naturalmente, essenciais no percurso profissional. Esta disciplina não pode ser assim considerada indispensável, dado que para além de profissionais que a escola forma, somos sobretudo seres humanos inseridos numa sociedade, onde cada um/a tem as suas idiossincrasias e ideologias, nesse sentido é imprescindível uma educação para o respeito, potencializando uma sociedade equilibrada e saudável

A avaliação do percurso de estágio

Sendo a avaliação uma dimensão essencial do projeto, importa primeiramente clarificar que uma avaliação consiste

“no processo sistemático de pesquisa, questionamento e reflexão através do qual as pessoas e as instituições envolvidas ou interessadas no projecto pensam criticamente sobre os objectivos planeados (incluindo sobre as teorias implícitas e explícitas que lhes subjazem), aprendem com o que estão a fazer e apreciam quer a qualidade da intervenção, quer os resultados produzidos” (Capucha, 2008:8).

Desta forma, fazendo uma retrospectiva e, naturalmente, uma avaliação deste percurso de estágio, devo referir que a avaliação deste projeto prima-se por se enquadrar numa avaliação subjetiva, participativa e promotora de sentido. Dito isto, esta conta com a participação de todos/as envolvidos/as na tomada de decisões, ocorrendo assim uma partilha de opiniões. Por conseguinte, a avaliação teve um cariz formativo, na medida em que foi possível estimular a reflexão conjunta, envolvendo assim a comunidade educativa nestes momentos de planeamento, ação e avaliação, emergindo assim um sentido de aprendizagem conjunta. Isto é, poderá considerar-se que houve uma influência mútua, dado que esta experiencia facultou-me meios para que pudesse realizar uma aprendizagem importante a nível profissional, e no sentido em que este contexto foi influenciado pela intervenção realizada, pois quer docentes, alunos/as, e funcionários/as ficaram sensibilizados para estas questões, partilhando comigo notícias que saíam acerca destas mesmas. Nesta linha de pensamento, esta intervenção possibilitou uma reflexão sobre a abordagem às temáticas em questão, na medida em que as docentes da disciplina de português do 2ºciclo incorporaram num teste um excerto de texto referente aos estereótipos de género. Assim, também o feedback positivo dos/as encarregados /as de educação acerca dos temas abordados nas aulas de cidadania, vem relançar a questão de que é importante uma disciplina dedicada à cidadania, nomeadamente às questões aqui abordadas.

Como mencionado, a avaliação é um elemento indissociável dum projeto, desta forma salienta-se a necessidade da sua presença continua no contexto, dito isto, a avaliação referente a este projeto teve uma função permanente visto que se fez sempre acompanhar nos momentos de ação, que inevitavelmente pressuponha um carácter avaliativo. Neste sentido, poderá considerar-se que se trata de uma avaliação on going,

pois “realiza-se de forma contínua, isto é, durante o desenvolvimento de um projecto ou intervenção e tem em vista proceder a correções e desvios, tendo por isso uma dimensão essencialmente pedagógica” (Capucha, 2008:55). Tendo em conta estes pressupostos, a meta-avaliação realizada permitiu refletir sobre determinados momentos, bem como a importância de abordar certos temas.

Posto isto, neste momento da reflexão é pertinente realizar uma análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities e Ameaças Threats do percurso de estágio

<p style="text-align: center;"><u>Pontos fortes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação ativa dos/as alunos/as ▪ Colaboração por parte da comunidade educativa ▪ Possibilidade de trabalhar em rede 	<p style="text-align: center;"><u>Pontos fracos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Resistência à mudança por parte de alguns/as docentes ▪ Inexistência de uma programação prévia das atividades inerentes à disciplina de cidadania
<p style="text-align: center;"><u>Oportunidades</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Divulgar o papel do/a mediador/a socioeducativa em contexto da educação formal ▪ Organizar uma apresentação pública com a Conselheira Local para a igualdade / Vereadora da Educação ▪ Intervir em diferentes áreas referentes ao contexto escolar 	<p style="text-align: center;"><u>Ameaças</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dúvidas quanto à continuidade do Gabinete de Mediação sobre Estereótipos (género) Escolares

Assim sendo, considero que um ponto forte foi a participação ativa dos/as alunos/as, pois sem o empenho destes/as a concretização deste projeto era ameaçada, neste seguimento também a colaboração e receptividade da comunidade educativa foi imprescindível para o sucesso deste. É também importante referir que o trabalho em rede foi fulcral potenciando assim um maior contributo para o projeto, na medida em

que possibilitou, tal como as anteriores, o alcance dos objetivos deste projeto. No que diz respeito aos pontos fracos, um ponto evidente é a resistência à mudança de alguns hábitos como a escrita na forma universal (masculina), bem como a falta de planeamento das aulas de cidadania, nomeadamente a programação dos/as convidados dificultou um pouco a dinâmica das sessões de consciencialização com as turmas do 6º ano.

Por fim, este contexto possibilitou-me várias oportunidades, no sentido em que permitiu-me divulgar, quer a problemática em questão, envolvendo a comunidade de educativa, nomeadamente o Gabinete Municipal da Cidadania, representada pela Conselheira Local para a Igualdade, quer promover o papel de mediadora socioeducativa. Deste modo, este contexto abriu portas para áreas que não tinha experienciado, dando a oportunidade de crescer enquanto pessoa e profissional. No entanto, apesar de uma estudante do mestrado em ciências da educação manifestar o seu interesse pela continuidade do projeto, é certo que a continuidade deste mesmo está ameaçada.

A Profissionalidade do/a Mediador/a Sócio-Educativo/a

Quando nos referimos a um projeto de investigação ou intervenção, surge a necessidade de compreender os sujeitos e o contexto de forma a trabalhar com eles e não para ou apesar deles (Menezes, 2010). Atendendo a este princípio, o/a profissional das Ciências da Educação não se limita a ouvir e a ver o contexto, é crucial assumir uma postura de escuta ativa e observar para além da aparência, de modo a possibilitar uma interação mais próxima e significativa para o contexto. Isto é, perceber os sujeitos, a comunidade, o contexto é fundamental para uma intervenção promotora de sentido, onde a aprendizagem é um processo coletivo. É neste sentido que as Ciências da Educação se assumem como uma ciência que problematiza a realidade de uma forma particular, evidenciando nesta perspetiva o sentido crítico e reflexivo.

Nesta linha de pensamento, também a característica pluridisciplinar das Ciências da Educação, vem potenciar uma intervenção nomeadamente no campo educativo mais abrangente. É esta perspetiva de articulação de saberes que possibilita ao/à mediador/a

socioeducativo/a o desempenho de vários papéis e a colaboração com diversos profissionais, como refere Silva et al. "os mediadores encontraram o seu lugar junto de diferentes trabalhadores com quem interagem e que demonstram amplamente a sua utilidade" (2010: 122). Assim, se por um lado esta área possibilita competências "de banda larga" para que a intervenção no contexto seja a mais adequada, indo ao encontro das necessidades e potencialidades do contexto, por outro a aprendizagem efetuada ao longo do caminho da Ciências da Educação tem permitindo articular estes saberes com outros profissionais, trabalhando em rede para uma intervenção de melhor qualidade.

Dito isto, foi essencial uma perspetiva pluridisciplinar para a realização desta intervenção, bem como o trabalho realizado em diferentes áreas e com outros profissionais. Neste sentido, as competências adquiridas ao longo do meu percurso enquanto profissional das Ciências da Educação permitiu-me intervir neste contexto de uma forma onde a aprendizagem coletiva e a promoção de sentido foram evidentes, na medida em que os/as alunos/as e docentes foram ouvidos e tiveram um papel ativo, demonstrando que a intervenção e os temas inerentes a esta fazem parte do seu contexto.

Por fim, importa destacar que esta foi uma experiência significativa, dado que permitiu-me desenvolver competências pessoais e profissionais, divulgando assim as potencialidades de um/a mediador/a socioeducativo/a.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABOIM, Sofia (2013). *A Sexualidade dos Portugueses*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

AIRES, Luísa (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

ALMEIDA, Carlos, BOTERF Guy & NÓVOA, António (1996). A avaliação participativa no decurso de projectos. Reflexões a partir de uma experiência no terreno (programa Jade). In António Novoa & A.Estrela (orgs), *Avaliações em educação* (115-137). Lisboa: Fim de Século Edições Lda.

ALMEIDA, José & GRUBISICH, Teresa (2011). O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética. *Revista Lusófona de Educação* 17, 65-74.

ALMEIDA, José, OLIVEIRA, Edilson & ARNONI, Maria (2007). *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Edições Loyola.

ALOKA, Peter & BOJUWOYE, Olaniyi (2013). Gender differences in decisions on student disciplinary behaviours by disciplinary panels of selected kenyan secondary schools. *Gender & Behaviour*, 11(1), 5252- 5271.

ARAÚJO, Helena & HENRIQUES, Fernanda (2000). Política para a igualdade entre os sexos em educação em educação. Uma aparência de realidade. *Ex aequo*, (2/3), 141-151.

ARAÚJO, Helena (1998). O Masculino, o Feminino e a Escola Democrática. In Carmen Trigueiros et al. (Orgs.), *Hacia una pedagogia de la igualdad: actas de la II Universidad de Verano* (pp.21-41). Salamanca: Amarú Ediciones.

ARAÚJO, Helena (2010). Escola e construção da igualdade no trabalho e no emprego. In Virgínia Ferreira (Orgs.), *A igualdade de mulheres e homens no trabalho e no emprego em Portugal: políticas e circunstâncias* (pp. 217-245). Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.

- ARAÚJO, Helena (2013). *Violência nas relações de namoro: das motivações inerentes ao comportamento abusivo*. Tese Licenciatura, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- ARNOT, Madeleine (1996). Valores feministas e educação democrática: repensar a igualdade e a diferença. *Educação Sociedade e Culturas* (5), 209-231.
- BARDIM, Laurence (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BERGOLD, Jarg., & THOMAS, Stefan (2012). Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. *Historical Social Research*, 37(4), 191-222.
- BÍCARO, Cláudia (2009). *A construção das identidades de gênero na Educação Infantil*. Tese de Mestrado, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Brasil .
- BOGEANU, Ella (2014). Teenage Dating Violence: Etiology and the Role of Prevention. *Revista De Asistentă Socială*, (4), 219-235.
- BOURDIEU, Pierre (2001) *A Miséria do Mundo*, Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre (2004) *Para Uma Sociologia da Ciência*. Lisboa: Edições 70.
- BOWD, Richard, ÖZERDEM, Alpaslan & KASSA, Derese (2010). A Theoretical and Practical Exposition of “Participatory” Research Methods. In Richard Bowd & Alpaslan Özerdem (orgs.), *Participatory Research Methodologies: Development and Post-disaster/conflict Reconstruction* (pp. 2-18). Farnham: Ashgate.
- BRANCO, Joana (2012). *Insucesso escolar e autoconceito*. Tese de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- BRAUN, Virgina & CLARKE, Victoria (2013). *Successful Qualitative Research a practical guide for beginners*. London: Sage.
- CAPUCHA, Luís (2008) *Planeamento e Avaliação de Projetos – Guia prático*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- CARRITO, Manuela & ARAÚJO, Helena (2013). A «palavra» aos jovens. A construção de masculinidades em contexto escolar. *Educação, Sociedade e Culturas* (39), 139-158.

COLCOUGH, Christopher (2003). *Gênero e Educação para Todos. O salto rumo à igualdade*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

CONNELL, Robert & MESSERSCHIMDT, James (2013). Masculinidade hegemónica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, 21(1), 241-282.

CORSARO, William (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.

CORTESÃO, Irene, SILVA, Maria & TORRES, Maria (2005). *Educação para uma Sexualidade Humanizada*. Porto: Edições Afrontamento.

CUNHA, Vasco (2012). *Os media na escola e a influencia do programa educamedia: Estudo de caso*. Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal.

D'ATRI, Andrea (2011). Feminismo e marxismo: 4-0 anos de controvérsias. *Lutas Sociais*, (27), 144-158.

DELYSER, Dydia & SUI, Daniel (2014). Crossing the qualitative-quantitative chasm III: Enduring methods, open geography, participatory research, and fourt paradigm. *Progress in Human Geography*, 38 (2) 294-307.

EURYDICE (2010). *Diferenças de género nos resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da educação, Ministério da Educação.

FARIA, Luísa (2004). Diferenças cognitivas e motivacionais em função do género: Das diferenças reais aos estereótipos sexuais. *Psicologia Educação e Cultura*, III (1), 21-36.

FARRAG, Shewikar & HAYTER, Mark (2014). A Qualitative Study of Egyptian School Nurses' Attitudes and Experiences Toward Sex and Relationship Education. *The Journal of School Nursing*, 30 (1), 49-56.

FERREIRA, Manuela (2002). O trabalho de fronteira nas relações entre géneros em espaços de brincar ao faz-de-conta. *Ex aequo* (7), 113-128.

FERREIRA, Manuela (2004). Do “avesso” do brincar ou ...as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(s) socia(ais) instituíte(s) das

crianças no jardim – de- infância . In Manuel Jacinto Sarmiento, Ana Beatriz Cerisara, *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp.55-104). Porto: Edições Asa.

GENAT, Bill (2009). Building emergent situated knowledges in participatory action. *Action Research*, 7 (1), 101-115.

GIL, António (1989). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.

GRAUE, Elizabeth & WALSH, Daniel (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.

HARAWAY, Donna (1988). Situated Knowledge: The Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies* (14), 3, 575-99.

HARDING, Sandra (1986). *The science question in feminism*. London: Cornell University Press.

JARES, Xesús (2002). *Educação e conflito: Guia de educação para a convivência*. Porto: ASA.

JUNIOR, Marques et al. (2012). Masculinidade hegemônica, vulnerabilidade e prevenção ao HIV/AIDS. *Ciência e Saúde Coletiva* , 17(2), 511-520.

LEGEWIE, Joscha & DIPRETE, Thomas (2012). School Context and the Gender Gap in Educational Achievement. *American Sociological Review*, 77 (3), 463-485.

LEITE, Carlinda, FERNANDES, Preciosa & SILVA, Sofia (2013). O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: perspetivas de docentes de uma escola TEIP. *Educação*, 36 (1) 35-43.

LESSARD-HEBERT, Michelle (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LIMA, Jorge (2006) Ética na investigação. In Jorge Lima & José Pacheco (orgs). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

LOHRE, Audhild, MOKSNES, Unni & LILLEFJELL, Monica (2014). Gender differences in predictors of school wellbeing?. *Health Education Journal*, 73 (1), 90-100.

LÓPEZ, Catalina & RODRÍGUEZ-CÁRDENAS, Diego (2014). Percepción de Amistad en Adolescentes: el Papel de las Redes Sociales. *Revista colombiana de psicologia*, 23(2) 325-338.

LOUREIRO, Isabel & MIRANDA Natércia (2010). *Promover a saúde: dos fundamentos à acção*. Coimbra: Almedina.

LYER, Padmini & AGGLETON, Peter (2015). Seventy years of sex education in Health Education Journal: a critical review. *Health Education Journal*, 74 (1)3-15.

MAGALHÃES, Andreia (2007). *Ansiedade Face aos Testes, Género e Rendimentos Académicos: Um estudo no Ensino Básico*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

MALAREWICZ, J. (1992). *Guide du Voyageur Perdu dans le Dédale des Relations Humaines* (pp.62-91). Paris: ESF (versão traduzida para português).

MARTELO, Maria (1999). *A Escola e a Construção da identidade das raparigas: O exemplo dos manuais escolares*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

MATOS, Margarida, et al. (2013). Avaliação do Impacto da Lei nº 60/2009, de 6 de agosto, regulamentada pela Portaria nº 196-A/ 2010, de 9 de abril. Relatório Final. Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde. Aventura Social.

MATOS, Marlene, et al. (2006). Prevenção da Violência nas Relações de Namoro: intervenção com jovens em contexto escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, 8(1), 55-75.

MENEZES, Isabel & FERREIRA, Pedro (2012). *Educação para a Cidadania Participatória em Sociedades em Transição: Uma Visão Europeia, Ibérica e Nacional das Políticas e Práticas da Educação para a Cidadania em Contexto Escolar*. Porto: CIIIE- Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

MENEZES, Isabel (2010). *Intervenção Comunitária Uma perspetiva Psicológica*. Porto: Livpsic.

NENGA, Sandi & APGAR, Lauren (2011). The age of love: Dating and the developmental discourse in a middle school summer camp. In Loretta Bass & David Kinney (Eds), *The Well-being, Peer Cultures and Rights of Children* (pp.109-131). Bingley: Esmerald Goup Pub.

NETO, António, et al. (1999) *Estereótipos de Género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

NOGUEIRA, Conceição & SILVA, Sofia (2003). Introdução. In Carlos Marques et al.(Coords.) *Inpressões sobre feminismo: pensar a democracia no mundo da vida* (9-18).Porto: Edições UMAR.

NOGUEIRA, Conceição (2001). Feminismo e discurso do género na psicologia Social. *Psicologia & Sociedade*, 13 (1), 107-128.

OLADEPO, O & AKINTAYO, T (1991). Secondary School Teacher's Viewpoint on Sex Education. *Perspectives in Public Health*, 111(6), 216-220.

OLIVEIRA, Caio & LOPES, Humberto (2014). Redes de Indivíduos e Redes de Instituições como Redes e, Claro, Organizações. *RAC*, 18 (4), 534-546.

OLIVEIRA, Madalena & SANI, Ana (2009). A intergeracionalidade da violência nas relações de namoro. *Revista Da Faculdade de Ciencias Humanas e Sociais*. pp 162-170.

PERRENOUD, Philippe (2003). Sucesso na Escola: Só o currículo, nada mais do que o currículo. *Cadernos de Pesquisa* 119, 9-27.

POMAR, Clarinda, et al. (2012). *Guião de Educação Género e Cidadania*. 2º ciclo do ensino básico. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

PORTUGAL, Gabriela (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Brofenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (2008) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RICOU, Miguel, et al. (2004). A comunicação e a alteração de comportamentos. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 5 (2), 131-144.

ROCHA, Ana (2009). *À descoberta da educação sexual: uma perspetiva critica a partir do discurso dos principais agentes*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto: Portugal.

ROCHA, Cristina & Ferreira, Manuela (2002). Aprender a ser rapaz entre rapazes e raparigas. Masculinidades em duas escolas C+S do Distrito do Porto. *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, 42 (1/2), 49-68

SANTANA, Maria & LOURENÇO, António, (2011). Na intimidade no leito. Comportamentos sexuais e erotismo. In Mattoso José (Dir) & Vaquinhas Irene (Coords), *História da vida privada em Portugal: A época contemporânea* (pp: 254-289). Lisboa: Currículo de Leitores.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2010). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, Rosana (2009). *Educação Sexual em contexto escolar: Implementação e avaliação da eficácia de um projecto de intervenção numa turma do 8º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

SARMENTO, Manuel (2005). Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da Infância. *Educ.Soc*, 26(91), 361-378.

SERRANO, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais: casos práticos*. Porto: porto editora.

SILVA, Ana & MOREIRA, Maria (2009). *Formação e mediação sócio-educativa: perspectivas teóricas e práticas*. Porto: Areal Editores.

SILVA, Ana, et al. (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (2), 119-151.

- SILVA, Manuel (2008). Desigualdades de género. *Configurações*,(4), 65-89.
- SILVA, Sofia (2002). Masculinidades inquietas: uma possível reflexão....*ex aequo*,(7),107-111.
- SILVA, Sónia (2009). *A Relação dos Jovens com os media*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- SPINATH, Birgit, ECKERT, Christine & STEINMAYR, Ricarda (2014) Gender differences in school success: what are the roles of students' intelligence, personality and motivation?.*Educational Research*, 54 (2) ,230-243.
- TORREMORELL, Maria (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora
- TREVISAN, Gabriela (2006). *Afetos e amores entre crianças- a construção de sentimentos na interação de pares*. Tese de Mestrado, Instituto de educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- TRIGUEIROS, Teresa et al.(1999). *Identidade e Género na Prática Educativa*. Lisboa: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres.
- TRINDADE, Rui. & COSME, Ariana. (2010). *Educar e Aprender na Escola – Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- VIEIRA, Cristina (2013). *Educação Familiar Estratégias para a promoção da Igualdade de Género*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- VIEIRA, Marta (2009). *A Criança e os media: ameaça ou oportunidade?*. Tese de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- ZAPICO, B., et al. (2014). The socialisation process and gender inequality in school sports. *Science & Sports*, 29 pS20.

Legislação consultada

Decreto-Lei nº 176/2012 de 2 de agosto.

Resolução do Conselho de Ministro nº 77/2010

Lei nº 60/ 2009, de 6 de Agosto

Portaria nº 196-A/ 2010, de 9 Abril,

Resolução do Conselho de Ministros n.º 103/2013